



Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves

As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização



Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves

As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização

**AS PEÇAS DIDÁTICAS
DE BERTOLT BRECHT
E O PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Editor-Executivo

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Assessores Editoriais

João Luís Ceccantini

Maria Candida Soares Del Masso

Conselho Editorial Acadêmico

Áureo Busetto

Carlos Magno Castelo Branco Fortaleza

Elisabete Maniglia

Henrique Nunes de Oliveira

João Francisco Galera Monico

José Leonardo do Nascimento

Lourenço Chacon Jurado Filho

Maria de Lourdes Ortiz Gandini Baldan

Paula da Cruz Landim

Rogério Rosenfeld

Editores-Assistentes

Anderson Nobara

Jorge Pereira Filho

Leandro Rodrigues

NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES

**AS PEÇAS DIDÁTICAS
DE BERTOLT BRECHT
E O PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**



© 2013 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

G626p

Gonçalves, Natália Kneipp Ribeiro

As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização /
Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Formato: ePub

Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-68334-16-4 (recurso eletrônico)

1. Alfabetização. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. 4.
Aprendizagem. 5. Educação de adultos. 6. Alfabetização de adultos. 7.
Jovens – Educação. I. Título.

14-16999

CDD: 372.5

CDU: 373.3:7

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da UNESP* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP (PROPG) /
Fundação Editora da Unesp (FEU)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

INTRODUÇÃO:

O INÍCIO, O FIM E O MEIO – POSSIBILIDADES E LIMITES

*Não me leias se buscas
flamante novidade
ou sopro de Camões.
Aquilo que revelo
e o mais que segue oculto
em vítreos alçapões
São notícias humanas,
simples estar-no-mundo,
e brincos de palavra,
um não-estar-estando [...]*

Carlos Drummond de Andrade, 1991

Início quer dizer princípio, começo, lugar aonde vão sendo construídos, simultaneamente, o conteúdo e a forma de todas as coisas.

Tudo tem seu início, o dia surge com os primeiros raios da manhã, o espetáculo com a escuridão do teatro e os pensamentos pela busca incessante de respostas, por meio das dúvidas, pelo desassossego. Aqui começa o desenvolvimento de várias ideias, certamente não haverá um fim, no sentido de encerrar ou esgotar o assunto.

O final proposto encontrará lugar na forma de um recomeço, no início de um novo ciclo, na expectativa de serem desenvolvidos vários outros pensamentos.

E o meio? Será a própria construção deste livro, tarefa complexa e, ao mesmo tempo instigante, movida pelo desejo de compreender as reflexões que as peças didáticas de Bertolt Brecht podem trazer ao processo educativo e, mais especificamente, ao processo de alfabetização.

Empreendo, assim, uma busca pela compreensão dessas reflexões, que são impulsionadas pela leitura das peças didáticas e pelos sentidos que vão sendo produzidos a partir dessa leitura. Isso porque todo o teatro brechtiano possui um fio condutor reflexivo e político-pedagógico, no sentido de engajamento e de ação; características que podem ser pensadas no processo educativo, como um todo e, de forma específica, na alfabetização.

Os primeiros contatos que tive com as peças didáticas proporcionaram-me uma espécie de revolução, sua leitura me impregnava, as ideias que iam se formando eram inquietantes e a tensão instalava-se juntamente com o prazer. Eram sensações semelhantes às traduzidas por Moraes (1996, p.12-3) ao discorrer sobre a leitura:

Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. [...] Ler é pastar, é digerir, ler é também respirar. [...] O texto transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve.

Dessa forma é que eu lia os textos das peças, elas ganhavam vida, pareciam querer dizer-me algo por eu as ter escolhido, tal qual a pedra citada no conto de Wolf, que teria uma vida de segurança e aconchego sobre a lareira e

parecia pular de alegria pensando: “Bem que podia ter sido outra em um milhão de pedras, mas fui eu, eu, eu!” (Wolf, 1992, p.98). Foi isso que aconteceu comigo, uma espécie de escolha mútua. Cada texto das peças didáticas de Brecht ia criando forma e corpo, transformando-se em objeto palpável, vivo, refletindo minhas aspirações e dúvidas.

Ao mesmo tempo, meu interesse pelo desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar, mais especificamente aquelas desenvolvidas no processo de alfabetização, foi se acentuando e solidificando-se.

Percebi que refletir sobre as relações existentes nas práticas de leitura e escrita, tanto na escola como fora dela, implicaria compreender suas associações frente às intenções dos sujeitos que as produzem, daqueles que as difundem, daqueles a quem elas estão sendo destinadas, além do espaço cultural onde são encarnadas e apropriadas essas mesmas práticas.

Foi Chartier (1990) que me auxiliou a pensar nessas questões, pois ele afirma que o leitor encontra-se inscrito no texto e que são indicados a ele os caminhos para uma compreensão, seja pela escrita, seja por seu suporte. Entretanto, a leitura produz sentidos e significações singulares, é atividade criadora, suas interpretações e sentidos originam-se das apropriações pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo.

Tendo essas ideias em vista, pude imaginar se, por meio da leitura das peças didáticas e dos princípios didáticos que as constituem, poderiam ser produzidos sentidos e significações que possibilitariam a reflexão e a compreensão das concepções que embasam o processo de alfabetização e a práxis pedagógica nele desenvolvida.

Além disso, o próprio conceito de que as peças didáticas enfatizam o pensamento, encaminham o indivíduo à crítica da sociedade, apontam conflitos existentes nas relações humanas com o meio social, buscam a transformação e o desenvolvimento da reflexão crítica (Peixoto, 1981; Moniz,

1983; Pasta Júnior, 1986; Bornheim, 1992; Koudela, 1987; 1995) levou-me a considerar não apenas como essas peças se entrelaçariam ao processo educacional, mas, principalmente, se os seus princípios didáticos poderiam contribuir para que (re) pensássemos o processo de alfabetização e, conseqüentemente, as ideias que subsidiam a prática pedagógica de leitura e escrita na escola.

Depois dessas considerações foram surgindo outros questionamentos, como: “O que mais as peças didáticas nos levam a refletir? Existe alguma relação a ser estabelecida entre os princípios didáticos que essas peças contêm, as concepções e os modos de ensinar e aprender em alfabetização? Enfim, é possível pensar que o estudo, a apropriação e a (re) leitura dessas peças podem contribuir para uma reflexão no processo de alfabetização?”.

Dessa forma, ocorreu a produção deste livro. Foi realizado o estudo sobre as ideias que fundamentam o processo de alfabetização, além de um levantamento de produções científicas que porventura relacionassem as peças didáticas e o processo de alfabetização. Na sequência, foi desenvolvida a compreensão dos elementos que a leitura e a reflexão das peças didáticas podem trazer, compartilhando-a com professores que alfabetizam, pois eles são os atores desse processo.

A proposta de envolvimento de professoras alfabetizadoras teve como intenção descobrir o que elas pensam em relação ao processo de alfabetização, conhecer seus modos de fazer, voltando o olhar para as atividades desenvolvidas em salas de aula, seus objetivos e intenções; além de oferecer uma leitura compartilhada das peças didáticas brechtianas como instrumento de reflexão do processo de alfabetização desenvolvido em sua práxis pedagógica. O contato com essas professoras realizou-se por meio de uma sequência de entrevistas e as peças foram disponibilizadas na íntegra. Compartilhamos nossas leituras e reflexões em uma situação de interlocução, onde a

palavra constituía-se em produto e produção dessa interação; palavra que é território comum entre locutor e interlocutor, ponte de definição de si próprio em relação ao outro (Bakhtin, 2004); palavra que, assim pensada, pode constituir-se também em possibilidade de interação cognitiva.

O propósito de tais entrevistas era o de construção de ideias, apontamentos de caminhos, troca de experiências e reelaboração das possibilidades de atuação na práxis pedagógica, de forma ampla, e no processo de alfabetização, de forma específica, por meio da reflexão sobre alguns princípios que constituem as peças didáticas.

Assim, foram feitas quatro entrevistas com três professoras alfabetizadoras, duas da rede pública e uma da rede particular, visando à construção conjunta de algumas possibilidades para a discussão do processo de alfabetização.

A atuação dessas professoras foi contextualizada, discutimos temas referentes às suas concepções sobre o processo de alfabetização, relações desenvolvidas pela leitura e reflexão das peças didáticas frente a seus modos de fazer, as atividades que desenvolvem, as posturas que assumem no cotidiano de suas práticas pedagógicas e, por fim, a discussão dos princípios didáticos que podem emergir nessa situação de interlocução, na busca da construção de uma relação entre o ato de alfabetizar e os princípios didáticos que as peças de Brecht podem trazer.

Enfim, de maneira sintetizada, o leitor poderá encontrar neste livro um estudo das peças didáticas de Bertolt Brecht em seu contexto histórico e de produção; a análise das proposições e dos fundamentos das peças didáticas, tendo em vista a construção de seus princípios didáticos; o estabelecimento de relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização; o relacionamento dos significados que têm sido atribuídos ao ato de alfabetizar, tendo em vista os princípios didáticos delineados nas peças

e a incorporação da contribuição de professores que alfabetizam; além do delineamento de possíveis caminhos para que as reflexões oriundas das peças didáticas de Bertolt Brecht se incorporem à práxis pedagógica, inter-relacionando teoria e prática no processo de alfabetização.

A organização dos capítulos deste livro encontra-se distribuída da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento as peças didáticas de Bertolt Brecht por meio de uma leitura particular; no segundo discuto seus objetivos, estudando as peças em seu contexto histórico e de produção, destacando os fundamentos e princípios que as tornam didáticas; no terceiro capítulo, ensaio um esboço teórico sobre a questão do conteúdo, material e forma nessas peças; no quarto, realizo um levantamento das produções acadêmicas, estudos e dados estatísticos que indicam quais concepções vêm fundamentando o processo de alfabetização no cenário brasileiro, a fim de compreender os significados atribuídos a esse processo; no quinto capítulo, descrevo como se desenvolveram a interação e entrevistas com três professoras alfabetizadoras; no sexto, apresento as possibilidades de se pensar o processo de alfabetização nos embates da prática das professoras entrevistadas, assim, pesquisadora e entrevistadas discutem as concepções sobre a alfabetização, bem como os modos de pensar e fazer que embasam a práxis pedagógica dessas professoras no contexto de leitura e reflexão das peças didáticas; por fim, no sétimo e último capítulo, reflito sobre a construção das relações que teci junto às professoras alfabetizadoras, em uma situação de interlocução, sobre a leitura/discussão de cada uma das peças didáticas (*Aquele que diz sim/Aquele que diz não, Baden-Baden sobre o acordo, A exceção e a regra, O voo sobre o oceano e A decisão*) frente ao processo de alfabetização, de uma forma geral, e frente à práxis pedagógica das professoras alfabetizadoras, de uma forma específica.

1

AS PEÇAS DIDÁTICAS: UMA LEITURA BEM PARTICULAR

*Mas quem não pode morrer
Também morre.
Quem não pode nadar
Também nada.*

Bertolt Brecht, 1992b

As obras que compõem o teatro didático brechtiano, estudadas e analisadas neste livro, são as seguintes: *O voo sobre o oceano* ou *O voo de Lindbergh* (escrita em 1928/1929); *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* ou *Baden-Baden sobre o acordo* (escrita em 1929); *Aquele que diz sim*; *Aquele que diz não* (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930); *A decisão* (escrita em 1929/1930) e *A exceção e a regra* (escrita em 1929/1930). Essas peças encontram-se compiladas na coleção *Teatro Completo* (Brecht, 1992a; 1992b; 1992c; 1992d; 1994), nos volumes três (as cinco primeiras peças) e quatro (a última peça).^{[1](#)}

Particularmente, vejo as peças didáticas como histórias que se completam, se fundem e se relacionam de forma tensa; mantendo, entretanto, a harmonia e a singularidade próprias das obras literárias. Por esse motivo, contarei a história das peças didáticas de uma forma bem particular, de acordo com minha leitura, a qual, certamente, não é a única possível diante da riqueza da obra, mas é a que vem conduzindo as indagações e os percursos desta obra.

Início pela leitura da peça *O voo sobre o oceano*, destacando a sensação que experimentei em realmente ouvir o seguinte anúncio, que vinha do rádio:

Essa é a primeira travessia aérea do oceano feita por um homem que simboliza a coletividade; por meio de um aparelho construído nas fábricas de aviões Ryan de San Diego, em 60 dias. Esse é um voo que ocorrerá em temperaturas e condições arriscadas, além disso, há um objetivo de cumprir 3.000 quilômetros sobre o Oceano Atlântico.

Noticiava-se a fabulosa travessia dos Aviadores, personagem central da história, o ponto de partida seria a cidade de Nova York e a chegada em Paris. Eu ouvia a notícia do rádio com interesse, mas pensava muito mais nos Aviadores. Que fato incrível! Ser definido enquanto plural, ainda que se refira a uma só pessoa. Assim, embora o piloto seja apenas um, seu nome é coletivo: Aviadores. Ele existe pelo fato de sete homens terem construído seu avião. No voo ele não está só, voam naquele avião todos os que trabalharam para que esse feito estivesse sendo realizado e também aqueles que ainda participarão dessa experiência.

Pensando dessa maneira é que posso afirmar a existência de pelo menos dez pessoas dentro daquele avião: o piloto, os sete trabalhadores, eu, você... Mas será que ele

conseguirá? Será que nós conseguiremos completar esse voo?

Voltemos para a história. Como se pudessem ouvir minhas dúvidas e angústias surgem o Nevoeiro e também a noite, o frio e as incertezas. Passam-se dez horas e a luta torna-se violenta, mas os Aviadores não retornam. Com muita raiva, o Nevoeiro chama a Nevasca, que vem impiedosa, lançando gelo e mais neve no caminho. Estamos quase desistindo e devemos retornar, nós vamos cair, sem dúvida, vamos cair!

Fecho os olhos, esperando pelo pior e é isso mesmo que acontece. O Sono se aproxima do piloto, chamando-o, tentando-o e pedindo para que ele se esqueça da viagem, acomode-se no leme e feche os olhos para o indesejado.

“Não! – gritei desesperada – não durma, não durma nunca mais.”

A história me dizia que ele não deveria dormir, que nós não deveríamos dormir, pois não estávamos cansados; tínhamos de continuar!

Ainda que os Aviadores acreditassem que amanhã todos ririam desse feito, essa era a batalha contra o primitivo, a fim de transformar o mundo desde a sua base. Durante o voo lutávamos contra o avião, contra a natureza e contra nós mesmos porque a exploração e a ignorância dividem a sociedade, mas a revolução as liquida. Por meio do aperfeiçoamento do avião e com o fim da miséria é que a luta contra tudo aquilo que é primitivo avançaria.

Pensando nisso, os Aviadores conversam com o motor do avião para que ele continue girando, mas as dúvidas não nos abandonam. Conseguiremos?

Nesse momento, um grupo de pescadores vê o avião, mas eles não acreditam que tal travessia seja possível. Assim, os Aviadores pedem informação sobre o caminho a seguir, mas os pescadores não respondem. Ora, por que eles não respondem? Por que nem sequer olham para o avião?

Eles acreditam não ser possível que um aparelho feito de cordas, farrapos de lona e aço sobrevoe a magnitude do oceano. Portanto, sendo algo impossível, seus olhos só podem estar lhes enganando.

Mesmo assim, sem as informações dos pescadores, no dia 21 de maio do ano de 1927,² exatamente às 22 horas, o avião aterrissa no aeroporto de Le Bourget, próximo a Paris. Eu imagino essa chegada, entretanto, por mais importante que ela tenha sido, os Aviadores não quiseram enaltecer seu feito perante a multidão. Os companheiros da fábrica Ryan de San Diego precisavam ser lembrados e os Aviadores quiseram esconder sua fraqueza natural. A única coisa que ocorria no pensamento dos Aviadores era a imagem daquilo que ainda não fora alcançado.

De repente, entendi que alçar voo também mostra o que deixamos para trás, também mostra o que não fizemos e o que podemos fazer. Cumprir uma tarefa não significa cumprir toda a missão. O conhecimento e as realizações, ainda que possam conduzir a caminhos indesejados ou funções e usos não previstos, como no caso dos aviões que lançaram bombas a serviço do nazismo, não possuem o poder de impedir que outras inscrições sejam feitas no social. Muitas são as leituras e muitas são as releituras. Sei que ainda há muito a ser alcançado pelos Aviadores; digo, por todos nós.

Nesse momento, fecho os olhos e transformo meu pensamento em palavras: “Mas nós alcançamos tanto com o passar dos anos... avanços ilimitados no campo das ciências; foram realizadas tantas pesquisas e descobertas importantes! Não nos esquecemos de nada”. Ou será que esquecemos?

Na tentativa de buscar respostas a essa questão, encontro logo nas primeiras páginas da peça *Baden-Baden sobre o acordo* (Brecht, 1992b) o lembrete de que nós nos esquecemos de que o avião pode cair.

E foi isso que aconteceu, um dia desses, realmente o avião caiu. Nessa queda, especificamente, estavam envolvidos um aviador e três mecânicos. Eles estavam, agora, no nível do solo; não mais velozes e sobre nós, mas ao nosso lado e imóveis.

Na cidade em que caíram estava ocorrendo um grande tumulto, os moradores diziam que não existia mais um motivo para voar, pois, com a pressa da partida e a corrida por maior velocidade, os Aviadores esqueceram o nome, o rosto e o objetivo da viagem. Mesmo assim, solicitavam a ajuda dos moradores. Queriam água e um travesseiro porque tinham medo de morrer.

Conforme eu lia a história, sentia que a multidão os ajudaria e desejava isso. No entanto, algo começou a ressoar em suas mentes, como um coro, formado pelas vozes interiores existentes em cada um de nós. Essas vozes instigavam: *“Eles nos ajudaram? O homem ajuda o homem?”*.

Observei a hesitação da multidão e, depois de um tempo, também comecei a ouvir esse coro dizendo-me que os avanços tecnológicos, as descobertas e o trabalho humano tinham sido realizados com muito esforço e inteligência, mas, nem por isso, o pão havia ficado mais barato. O efeito estava sendo inverso, a miséria só aumentava e os homens conviviam entre si como estranhos, apesar de serem semelhantes.

Diante de mim passavam imagens de massacres, torturas e aniquilações feitas pelo homem ao próprio homem.

Saindo de meus devaneios, percebi que a multidão se aglomerava para ver um número de palhaços que falava sobre a ajuda humana, como forma de decidirem sobre qual atitude deveriam tomar. Juntei-me à multidão e assisti ao espetáculo.

Lá estavam três palhaços, um deles chamava-se Sr. Schmitt e era um gigante muito forte, os outros dois

pareciam ter medo dele. Por isso, no início, eles ficaram adulando o Sr. Schmitt, perguntando o que poderiam fazer para que ele se sentisse bem. O gigante parecia meio desnorteado naquele dia e acabou aceitando a ajuda dos companheiros quando se queixou de uma dor no pé esquerdo.

Os dois palhaços sugeriram que fosse arrancado o pé que doía e assim foi feito. Entretanto, sem o apoio do pé esquerdo o Sr. Schmitt precisava de uma bengala. A bengala foi arranjada, mas a outra perna começou a doer e, segurando o pé arrancado, o gigante deixou cair seu apoio. Os dois palhaços ofereceram a seguinte ajuda: ao invés de pegarem a bengala caída, serrar-lhe-iam a perna direita. Imediatamente o Sr. Schmitt cai.

SEGUNDO - O senhor não consegue mais se levantar, senhor Schmitt?

Sr. SCHMITT - Não me digam isso, isso me dói!

SEGUNDO - Que o senhor não consegue mais se levantar?

Sr. SCHMITT - Você não pode calar a boca? (Brecht, 1992b, p.198)

Para que ele não ouvisse mais o que lhe incomodava, os dois palhaços sugerem que seja retirada sua orelha. Assim, com seus membros extraviados nos braços, o gigante começa a não suportar o peso e pede novamente a ajuda dos palhaços. Eles, gentilmente, oferecem-se para aliviar o peso e arrancam-lhe o braço esquerdo.

Depois disso, o Sr. Schmitt passa a ter pensamentos estranhos e os dois palhaços resolvem serrar sua cabeça para que aquilo não ocorresse novamente. Ainda assim, o gigante não estava aliviado, pois, sem a cabeça, cai para trás e encontra-se deitado de costas sobre uma pedra. Os dois palhaços que o ajudaram riem ruidosamente e

comentam: “Ora, senhor Schmitt, também não se pode ter tudo” (Brecht, 1992b, p.200).

Assim termina o número dos palhaços. Pensando no que foi visto, a multidão resolve não ajudar os acidentados.

A ideia que martelava em minha mente era a de que a ajuda obtida ou recusada pressupõe violência e quando essa ajuda não for mais necessária será abolida a violência.

Os acidentados, diante de tal situação, reclamam por suas vidas e não aceitam a morte. O desprendimento e o abandono fazem parte do acordo e para aceitá-lo, Aviador e Mecânicos deveriam reduzir-se a sua menor dimensão.

Confesso que essa parte da história me desestabilizou. O que é um aviador sem um avião? O cargo e o homem, o aplauso e o ator, o homem e o saber... Penso que abandonar é doloroso e aceitar a morte é mais difícil do que morrer.

O Aviador não aceitou o acordo e partiu. Já os Mecânicos aceitaram a morte, reconstruíram o avião e buscaram a transformação do mundo e da humanidade, sem se esquecerem do abandono. Eles aperfeiçoariam o motor, melhorariam a vida, completariam a verdade completada, transformariam a humanidade transformada e, ao final, abandonariam tudo isso, transformando a si mesmos, abandonando a si mesmos e seguindo adiante.

Estava próximo o final dessa peça, então, comecei a pensar o quão difícil é aceitar um acordo. Isso porque aceitar algo é também negar uma porção de outras coisas. Nossas escolhas nos levam a determinados caminhos e nos abrem algumas possibilidades, mas também restringem nosso campo de experimentações. A não opção por certas trajetórias define o próprio trajeto. É assim no trabalho científico e é assim na vida.

Esses pensamentos me levaram à história das próximas peças *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não* (Brecht, 1992c). Confesso que, às vezes, sinto-me como o Menino, personagem central dessas peças. A intenção dele era buscar remédio para sua mãe doente, por isso pediu para

participar de uma perigosa viagem pelas montanhas, em busca da cura. Creio que estamos sempre em busca de uma solução, formulamos problemas, levantamos hipóteses e partimos para encontrar a cura, assim como o Menino.

Entretanto, no meio do caminho, o cansaço dominou-o. Nessa mesma caminhada estavam três estudantes e um professor. E agora, o que deveriam fazer?

Na primeira história, *Aquele que diz sim*, o Menino aceita ser deixado para trás e ser jogado no vale, tal qual pregava o Grande Costume. Com muito pesar seus colegas realizam essa tarefa, ainda que já esperassem por essa aceitação.

Na segunda história, *Aquele que diz não*, o Menino não aceita ser jogado no vale e repensa o velho Grande Costume, sugerindo que fosse introduzido outro costume, o de refletir novamente frente a cada situação. O Menino contrariou o esperado, burlou o sistema e criou uma forma de pensar diferente daquela tida como natural e comum. Isso me faz pensar naqueles resultados que encontramos e que fogem ao esperado, contrariam as hipóteses e nos obrigam a refletir novamente, criando outras situações. Com o Menino, pude analisar e repensar a possibilidade e os significados de dizer *sim* ou de dizer *não*.

Tomar uma decisão não é nada fácil. Por isso mesmo resolvi mergulhar na leitura da próxima peça: *A decisão* (Brecht, 1992d).

Trata-se da história de quatro agitadores políticos que decidem sacrificar um de seus companheiros, o Jovem Camarada, para que a revolução não chegasse ao fim. O objetivo era a propagação dos ensinamentos dos clássicos do comunismo, para que a classe oprimida tomasse consciência de sua situação e saísse da ignorância, experimentando a revolução.

Vivenciei junto ao Jovem Camarada sua avidez em mudar a situação a qualquer custo. Ele resolvia problemas imediatos, mas esquecia-se de proporcionar ferramentas

para a continuidade das soluções de problemas maiores. Penso que podemos encarar a morte do Jovem Camarada como uma metáfora, ele passou por uma aprendizagem política, trilhou um caminho árduo e reestruturou-se, não pela soma de ensinamentos, mas pela construção de algo novo.

A decisão de transformação e construção do novo é o que significou, para mim, a leitura dessa peça.

Não existe o imutável, ainda que tudo pareça comum e natural, sempre é possível admirar-se e estranhar-se. Toda regra tem exceção, no entanto o mais interessante é quando a exceção nos leva a questionar aquilo que é regra. E é exatamente isso que li e que narrarei sobre a última peça didática tratada neste livro, cujo título é *A exceção e a regra* (Brecht, 1994).

No início da história, somos convidados a participar de uma expedição, feita por dois explorados e um explorador. Atravessavam o deserto um rico Comerciante e seus empregados, o Guia e o Cule. Enquanto o primeiro tinha pressa em fechar um importante negócio, os outros dois queriam ganhar seu sustento e voltar para casa. Posicionei-me ao lado deles e comecei o percurso.

No meio do caminho, o Comerciante despede o Guia, pois percebe que ele não agiria com crueldade em relação ao Cule; e era isso o que ele desejava. Assim, o explorador resolve cuidar sozinho do carregador, obrigando-o a levar as bagagens com maior rapidez. Antes de partir, porém, o Guia explica o caminho para o Cule e lhe dá em segredo seu próprio cantil com água, para o caso do Comerciante fazer seu companheiro passar por privações.

Porém, é exatamente isso o que ocorre. O Comerciante maltrata o empregado durante toda a trajetória e ainda fica pensando que os empregados sempre reclamam demais, dizendo: “Imagine! O Cule quebrou o braço, pois eu o obriguei a atravessar o violento rio carregando pesadas bagagens... mas não foi culpa minha! Por que essa gente é

tão maldosa? O braço quebrado incomoda a ele menos do que a mim porque para essa gentinha não importa estar inteiro ou mutilado, não enxergam nada mais do que a beira do prato!”.

Presenciando toda essa cena eu não pude me conter e gritei: “Que injustiça!”

Mas o Cule não me ouvia, continuava armando a barraca e cumprindo seu dever no trabalho. No dia seguinte, o Cule não conseguiu identificar o caminho que o Guia havia ensinado e por isso sofreu agressões físicas e teve retirado o seu cantil de água. Nessa mesma noite, o empregado só pensava em contar ao patrão que tinha outro cantil, dado pelo Guia, para que ambos não morressem de sede e para que ele não apanhasse mais. Dirigiu-se, então, ao Comerciante e estendeu-lhe o cantil.

Entretanto, o patrão estava muito desconfiado. Vendo o empregado aproximar-se com alguma coisa nas mãos, pensou logo se tratar de uma pedra e pegou rapidamente seu revólver. Que triste fim estava reservado ao Cule!

Eu presenciei sua queda. Como se fosse em câmera lenta, ele caiu no chão, enquanto continuava oferecendo a seu algoz o cantil com água.

Pergunto: “Qual seria a regra? Ajudar quem te maltrata ou vingar-se? Então o patrão tinha razão? O Cule foi apenas uma exceção?”.

No julgamento do Comerciante foi essa a explicação dada:

JUIZ – Então eu vou proferir a sentença! O Tribunal considera provado que o carregador aproximou-se do patrão, não com uma pedra, e sim com um cantil d’água. Ainda partindo dessa premissa, porém, era muito mais provável que ele estivesse pensando em matar o patrão, com o cantil, do que em lhe dar de beber. O carregador pertencia a uma classe que tem, efetivamente, razões

para sentir-se prejudicada. [...] O comerciante não pertencia á mesma classe do carregador, de quem só poderia esperar o pior. O comerciante jamais poderia acreditar em qualquer gesto de camaradagem por parte do carregador, a quem ele havia confessadamente maltratado: o bom senso lhe dizia que sobre ele pesavam as mais graves ameaças, e o despovoado da região devia trazê-lo cheio de apreensões. [...] o acusado, portanto, agiu em legítima defesa tanto no caso de ter sido realmente ameaçado quanto no caso de apenas sentir-se ameaçado. Isto posto, absolve-se o acusado, e não se toma conhecimento da queixa da mulher do morto. (Brecht, 1994, p.159-60)

Dessa forma, a regra foi seguida e não houve espaço para a exceção. Esse é, portanto, o fim da história de um explorador e dois explorados. Mas será realmente o final da história? Posso jurar que essa história continua sendo vivida diariamente.

Com esse pensamento fecho a página do livro. A narrativa a que me propus se encerra aqui, no entanto, as indagações e os pensamentos que elas despertam não me abandonam. Ao contrário, impulsionam mais fortemente minhas buscas e espero que também o façam a você, caro leitor.

¹ É importante ressaltar que o teatro didático, segundo o próprio Brecht, ainda é composto pelas peças: *Horácios e Curiácios* e dois fragmentos – Fragmento Fatzer (*Decadência do egoísta Johann Fatzer*) e *O malvado Baal, o Associal* (Koudela, 2010, p.29).

² Charles Lindbergh foi o primeiro aviador a cruzar o Oceano Atlântico, sem escalas, sozinho, de Nova York à Paris. Em 10 de maio de 1927, testou seu avião em um voo entre San Diego e Nova York, em 20 de maio, voou para a França e aterrissou o Spirit of St. Louis, perto de Paris, no dia 21 de maio desse mesmo ano. No segundo dia após sua aterrissagem, foi condecorado na França e, em 13 de junho, foi homenageado em Nova York. Charles

Lindbergh nasceu em 4 de fevereiro de 1902 e faleceu em 26 de agosto de 1974 (Spirit of St. Louis 2 Project, s.d).

2

PEÇAS DE BERTOLT BRECHT: POR QUE DIDÁTICAS?

*No que não é de estranhar
Descubram o que há de estranho!
No que parece normal
Vejam o que há de anormal!
No que parece explicado
Vejam quanto não se explica!
E o que parece comum
Vejam como é de se espantar!*

Bertolt Brecht, 1994

Para além de minhas incursões pelas peças, proponho-me a buscar os significados e os propósitos das peças didáticas, estudados e analisados por diversos autores, inclusive pelo próprio Brecht. Esses estudos mostram que a definição e a concepção da didática nas peças não podem ser compreendidas pelo conceito estrito da palavra, simplesmente como uma técnica que dirige e orienta a aprendizagem; nem como a definição clássica, expressa por Coménio (1985), de que a didática seria a arte de ensinar tudo a todos.

Essas peças podem ser consideradas como possuidoras de um caráter pedagógico, no entanto, existe o objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo. De forma diferente, os teatros de outras épocas também poderiam ser classificados como pedagógicos; as tragédias gregas, por exemplo, eram uma forma pedagógica de garantir a ordem social da época pela educação dos valores vigentes.

Assim, a aproximação do teatro como um meio pedagógico, com fins de educar o indivíduo para que este assuma seu papel na sociedade, pode ser vista em diversas fases históricas: no teatro didático do século XVI (desenvolvido em colégios), no drama escolar humanista (surgido com a Reforma), no protestantismo ou na Contrarreforma, com os jesuítas.

Entretanto, Brecht escreveu as peças didáticas com um objetivo pedagógico bem diferente daquele encontrado nas peças teatrais desenvolvidas ao longo da história. Isso porque suas peças aspiram ao desenvolvimento de um espírito crítico, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos; tratam de questões práticas, referentes aos princípios básicos e fundamentais das relações humanas; bem como os problemas vivenciados no cotidiano. A possibilidade de reflexão, nessas peças, vem do questionamento da realidade e da própria existência humana; acontece à medida que o indivíduo percebe-se como parte integrante de uma determinada classe social, percebendo também que as relações existentes no meio encontram-se determinadas pela própria organização social do trabalho e pelo sistema político vigente.

[...] Fazia-se filosofia; ensinava-se, portanto. E, com tudo isso, o teatro perdia a sua função de entretenimento? [...] É voz corrente que existe uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. [...] O que podemos dizer é que a

oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá que existir. [...] Não obstante, há uma forma de instrução que causa prazer, que é alegre e combativa. Não fora esta possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro em que pese toda a sua estrutura, não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte (Brecht, 2005, p.67).

Dessa maneira, as peças didáticas ultrapassam o mero caráter técnico, podendo ser definidas, em linhas gerais, como textos narrativos e descritivos que objetivam inspirar a diversão (*Unterhaltung*), aliada ao questionamento da existência humana e ao ensino (*Belehrung*) de princípios morais e éticos, em um contexto social e histórico definidos. Incitam o pensamento e a reflexão crítica, buscam a transformação social e apoiam-se na máxima de que “fazer é melhor do que sentir” (Bornheim, 1992, p.185), revelando que o princípio norteador das peças didáticas encontra-se na ação.

O vínculo entre a didática das peças e os princípios morais e éticos tem como propósito a ênfase pedagógica para um novo projeto estético, segundo o qual a moral existe para o homem, nunca o inverso (Pasta Júnior, 1986). Nesse contexto, o aspecto didático e as aprendizagens desenvolvidas podem ser vistos como uma vivência do pensamento dialético ou como exercícios que estimulam um debate orientado, mas nunca imposto (Peixoto, 1981).

Ainda que todo o teatro de Brecht possua um caráter conscientemente pedagógico, o aspecto didático de suas peças torna-se visível quando há o objetivo de pôr em questão conceitos e desenvolver reflexões. Os atores das peças didáticas não atuam como profissionais, mas sim

como autores de sua própria aprendizagem (Bornheim, 1992).

A origem dessas peças pode ser explicada pela influência que Brecht recebeu de Piscator, assim como a origem de seu teatro documento e teatro épico.

As ideias de Piscator, que acabaram servindo de base para alguns dos principais pressupostos das peças didáticas, referem-se à politização das peças teatrais, ao caráter prático e propagandístico do trabalho cênico e ao papel de representação da massa popular através do teatro.

A fonte para essas ideias pode ser encontrada no teatro de Meyerhold e Tairov. Assim, a dimensão pedagógica do teatro de Piscator baseava-se em fazer política, pelo envolvimento do indivíduo com a sociedade ou com sua função social. Os conflitos do homem eram conflitos com a sociedade e nunca consigo mesmo ou com Deus. As peças deveriam ser vistas como manifestos conscientes contra o sistema capitalista vigente, ou seja, as peças constituir-se-iam em formas de se fazer política. O homem era visto como um ser político, situado socioeconômico-histórico e culturalmente, cabendo ao teatro promover o conhecimento da tese marxista, para que esta possibilitasse uma participação efetiva do proletariado no processo de transformação do meio. O teatro ultrapassaria seu caráter dramático e a peça seria efetivamente didática (Piscator, 1968). Dessa forma, o termo e as concepções desse autor acerca das peças com valor didático (*Lehrstück*), foram sendo adotadas e incorporadas ao teatro brechtiano.

Entretanto, apesar de Piscator ter sido por muito tempo companheiro de trabalho de Brecht e seu mestre no estudo da concepção marxista, começaram a aparecer diferenças de pensamento entre esses dois autores, por volta de 1926.

Com isso, Piscator e Brecht foram desenvolvendo algumas divergências básicas, apontadas por Bornheim (1992, p.133):

- 1) Piscator acreditava que o teatro político, o teatro didático e o teatro épico deveriam ser vistos como sinônimos. Já, para Brecht, o teatro didático utilizava-se do elemento político, pois se realizando uma espécie de reflexão política, proporcionava-se maior conscientização da realidade social aos cidadãos. O teatro épico era mais amplo e suas técnicas confundiam-se com a própria complexidade do fenômeno artístico e teatral; o épico deveria conter o didático e o político;
- 2) Piscator apresentava uma certa aversão ao teatro visto como arte, pois essa posição era tida como fora da realidade, alienada. Era favorável ao teatro popular, ou seja, ao teatro político. Já para Brecht, havia um objetivo mais amplo, que ultrapassaria a propaganda política: fazer arte literária. Esta se expressava nos palcos pelos conceitos e conhecimentos marxistas, assim, incorporava e utilizava a literatura nos textos das peças didáticas.

Essas diferenças tiveram, no entanto, um resultado positivo, pois permitiram que o trabalho desses dois autores se complementasse. Peixoto (1981, p.79) aponta que isso possibilitou uma abordagem mais abrangente, na busca da formulação de um “teatro que revisa - planeja - transforma propostas e conceitos em busca de uma identidade ideológica produtiva, centrada no materialismo dialético”.

Dessa forma, ainda que as ideias de Piscator tenham influenciado as concepções e proposições das peças didáticas, estas acabaram adquirindo conotações mais profundas. Isso pode ser explicado pelo acréscimo de novas ideias, pela ampliação de possibilidades e pelas influências oriundas do próprio contexto que marcou a produção dessas peças.

Lugar de produção das peças didáticas: seus objetivos e fundamentos

É possível perceber que as peças pertencentes ao teatro didático de Brecht foram escritas no final dos anos 1920 e início dos anos 1930; época em que ocorriam grandes mudanças no cenário mundial. Na Alemanha, especificamente, Hitler começava a estabelecer sua liderança no poder, propagando o nazismo como uma nova ordem social. Os socialistas e os comunistas não entravam em acordo e dividiam a esquerda; entretanto, Brecht e outros intelectuais acreditavam na necessidade de uma frente única como forma de vencer o nacional-socialismo. Enquanto isso, a direita organizava ataques a várias peças teatrais, queimava livros considerados subversivos e proibia a exibição de diversos filmes ao público, considerando-os uma ameaça à segurança do Estado. Brecht não escapou a esses ataques, perdeu sua cidadania e teve confiscado todos os seus bens, permanecendo exilado por cerca de quinze anos.

Quase todo o teatro brechtiano pode ser entendido, de acordo com Peixoto (1974), como uma negação do mundo hitleriano. Com relação às peças didáticas, isso pode ser percebido pela exposição de comportamentos e atitudes que revelam a opressão e as contradições inerentes a um sistema político-econômico estruturado pela desigualdade.

Os objetivos dessas peças encontram-se diretamente relacionados às possibilidades de interferência na organização social do trabalho, em uma sociedade fundamentada na diferença de classes. Evidencia-se que o ser humano, apesar de se constituir numa pessoa única e particular, pertence a uma classe social e obedece a certas leis dessa sociedade, de acordo com as relações de produção que ocupa. Além disso, os textos didáticos

proporcionam espaço para a crítica e a reflexão, incitando possibilidades de transformação social.

Assim, as peças didáticas ampliam o olhar dirigido ao sistema vigente, abordando os conflitos estabelecidos entre homem-homem e homem-meio; estudam os movimentos humanos, responsáveis pelo funcionamento e condução das relações historicamente estabelecidas, com o intuito de propor intervenções e mudanças.

Para Moniz (1983), as peças didáticas enfocam a alienação do homem com o intuito de que seja realizado um processo de desalienação por meio da arte. Dessa forma, reproduzia-se a sociedade vigente para depois criticá-la, com o objetivo de poder transformá-la.

Ideia semelhante é encontrada nos estudos de Pasta Júnior (1986), quando este afirma que Brecht se utilizava de fatos passados como meio de aprendizagem, tendo sempre o intuito de superá-los, visando à luta e à mobilização social.

De acordo com Peixoto (1981), Brecht propunha, por meio das peças didáticas, a capacidade de reflexão crítica, com o intuito de levar os indivíduos a um processo de transformação social em conjunto com forças populares e revolucionárias. Essas peças permitiriam o desenvolvimento de uma postura crítica contra as ideologias reacionárias e idealistas, despertando a razão e a consciência de classe do proletariado por meio da prática, da atuação. Dessa forma, a mobilização, a partir da crítica, provinha dos subsídios oferecidos pelas peças didáticas à classe proletária, em sua luta consciente pela transformação social.

Segundo Bornheim (1992, p.200), Brecht buscava também a supressão do “público bem treinado, que se constituía como objeto passivo perante um sujeito ativo (peça teatral)”. O público sempre foi visto por Brecht como a própria finalidade do teatro, no entanto, se fosse impossível mudar o público burguês que assistia a suas peças (preocupado apenas em se divertir e se esquecer dos

problemas do mundo externo) deveria ser inventado um novo público. Se essa invenção não fosse possível, Brecht sugeria que a própria ideia de público fosse suprimida. As peças didáticas instalavam-se, dessa maneira, no âmago da dicotomia sujeito-objeto, visando à abolição de um de seus termos, o objeto passivo.

É possível perceber, assim, que a produção das peças didáticas encontra-se pautada, fundamentalmente, em cinco aspectos:

- intenção política situada e marcada pelo contexto vivido por Brecht nos fins dos anos 1920 e início dos anos 1930;
- posicionamento do ser humano como centro das discussões, assim como suas relações entre pares e o meio social;
- a arte como um meio, uma possibilidade e um caminho para desenvolver o pensamento;
- finalidade de pôr em ação a reflexão da própria condição humana pelo homem, situado no tempo e no espaço social;
- mudança na concepção de público: necessidade da invenção de um novo ou da supressão da própria ideia de público (como objeto passivo).

Quanto a esse último aspecto, Bornheim (*ibidem*) acreditava existir certa ingenuidade misturada a esse radicalismo de supressão do público, pois a questão maior seria lidar com a dicotomia vigente, não supondo em momento algum que ela já estivesse liquidada. A supressão de um dos seus termos poderia levar a uma redução da possibilidade do exercício teatral a um grupo restrito.

Entretanto, esse autor afirma também que a ideia de supressão do público acabava explicitando a essência e a base dessas peças, que não é a representação para o outro, mas a própria ação do ator, só aquele que age será

transformado; como o público só sente, sua presença não é importante, o foco são os atores. Todos deveriam participar das peças didáticas de alguma forma e não somente assisti-las.

Nesse ponto teve início uma espécie de reversão, que se expressa na mudança da concepção de público, e isso se constituiu em um dos principais fundamentos das peças didáticas. Ainda que Brecht tenha aceitado a possibilidade de existir um público para as peças didáticas, ele não era seu componente essencial. Com isso, Brecht passa a realizar a formação de um novo público, pois os textos didáticos buscavam também alcançar a construção de um espírito crítico por parte desse público, arrancando-o de sua passividade.

Assim, o projeto em que as peças didáticas se inserem é o do teatro épico,³ e a forma épica se contrapõe à forma dramática, pois enquanto a primeira considera o espectador como um observador do fato narrado, um ser ativo colocado face à ação, que é obrigado a tomar decisões, vê o homem como ser mutável e em transformação; a segunda forma toma o espectador como um ser envolvido em uma ação, o palco propicia-lhe sentimentos, comunica-lhe vivências e o homem é visto como ser imutável (Brecht, 1967, p.97).

O espectador do teatro dramático diz: Sim, eu também senti isso. - É assim que eu sou. - Sempre será assim. - O sofrimento desta pessoa me compunge porque não há saída para ela. - Isto é a verdadeira arte: tudo é evidente por si mesmo. - Eu choro com aqueles que estão chorando e rio com aqueles que estão rindo.

O espectador do teatro épico diz: Eu não teria pensado nisso. - Não se deve agir assim. - Isto é verdadeiramente extraordinário, é quase incrível. - Isto não pode continuar. - O sofrimento desta pessoa me

compunge porque sem dúvida haveria uma saída para ela. – Isto é a verdadeira arte: nada aí é evidente por si mesmo. – Eu rio dos que estão chorando e choro dos que estão rindo.

Diante desse panorama, pode-se perceber que as ideias inerentes às peças didáticas têm como objetivo despertar o espírito crítico daqueles que vivenciam o texto, e, ao mesmo tempo, discutem o conteúdo social de suas interpretações. A formulação das peças didáticas estruturou-se, portanto, em um teatro que não necessitava prioritariamente do público tradicional. Para Brecht (ibidem, p.197), seria necessário que se desenvolvesse um teatro:

[...] que não nos proporcionasse somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos dentro do respectivo contexto histórico das relações humanas (em que as ações se realizam), mas também que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que ajudem a transformação desse mesmo contexto.

É nesse teatro que as peças didáticas se inserem e podem exercer sua função didática quando nela se atua, pressupondo-se a participação de todos, ou seja, quando o público deixa de ser passivo e toma parte do processo de aprendizagem (ao mesmo tempo atuante e espectador de suas ações) ou ainda quando o leitor dessas peças se torna ator/autor do texto.

Na pesquisa realizada por Koudela (1999) acerca das peças didáticas, fica quase palpável essa visão do texto como o móvel de ação e ponto de partida da crítica pela discussão. Para a autora, o texto possui a função de desencadear essa discussão, não transmitindo o conhecimento por si próprio, mas provocando esse processo, proporcionando meios para que esse

conhecimento seja atingido. O texto volta-se para a ação (o ato, o fazer, o praticar), por meio da qual os indivíduos investigam, propõem e vivenciam. Assim, as peças didáticas possibilitam o desenvolvimento da reflexão, da análise, a vivência de conceitos, a aprendizagem e a construção de ideias.

No entanto, permanece a dúvida se isso ocorre pelos temas (conteúdo) que os textos das peças abordam; por sua estrutura e proposta (forma); por meio das leituras que os sujeitos realizam, no intuito de transformar seus textos em ação; ou seria pelo conjunto de todos esses itens? Essa é uma questão que será retomada no próximo capítulo, mas, no presente momento, fica a provocação para que você, caro leitor, reflita um pouco sobre o assunto.

Outro fator a ser considerado é que as peças propiciariam a reflexão dos fundamentos e concepções que embasam a prática do homem. Prática, entendida aqui, enquanto conduta, atitude, crenças, valores, formas de pensar e agir; referindo-se, portanto, à prática da própria vida cotidiana, de um modo geral, ou às ações mais específicas, como a prática pedagógica no processo de alfabetização, por exemplo. Abarcando esse sentido da prática, é possível pensar em um estreitamento, um fortalecimento das relações entre as peças didáticas e as concepções que subsidiam a práxis pedagógica em alfabetização.

Para Brecht (1967), as peças didáticas seriam um meio de ser conquistadas diversas causas da humanidade, uma forma de luta contra a opressão e a desigualdade social e uma possibilidade de exercício do pensamento pela arte.

Dessa forma, ele não propunha soluções imediatas, buscando, antes, oferecer dados e instrumentos ao público para que este fosse conduzido a compreender a realidade, sempre concreta e definida historicamente. Tal uso das peças parece abrir a possibilidade de oferecer a leitura destas aos professores que alfabetizam, no intuito de

ampliar as possibilidades de pensar o aspecto didático dessas peças. A leitura também pode ser compreendida, nesse contexto, como um princípio de ação, de movimento.

Brecht desenvolvia a didática das peças por meio da reflexão crítica, desencadeada pela vivência das obras, as quais se constituíam em tentativas de reformulações na filosofia política e no comportamento ético dos homens. Para alcançar esse intento, suas obras foram alimentadas, principalmente, nas palavras de Peixoto (1974, p.13), por um “consciente e livre engajamento político [...] num mundo em que ser bom seria ajudar a perpetuar o mal, num mundo que é preciso transformar com urgência. E com violência se necessário”.

Em cada peça são abordados temas que incitam o debate e o pensamento, e a proposição deles também remete à ideia dos *princípios didáticos*. Estes princípios propiciam a reflexão dos indivíduos sobre suas próprias ações e escolhas, além de levá-los ao estranhamento de tudo o que é visto como natural e cotidiano no meio social.

Dessa maneira, as peças acabam exercendo a função didática por meio de seus textos; pela exaltação e discussão do progresso tecnológico-científico utilizado pela humanidade; bem como pelos apontamentos dos conflitos existentes entre o homem e o meio social. A concepção que perpassa a formulação de toda peça didática é a de que cada frase ou poema que a compõe constitua-se em argumentações e pequenas lições inerentes a uma reflexão social mais ampla.

O ensinar e o aprender nas peças, para Koudela (1999), ocorrem pelo jogo dialético do raciocínio, quando se é, ao mesmo tempo, atuante e participante do processo de conhecimento. A interação entre os sujeitos nesse contexto é fundamental, pois é por meio dela que os princípios didáticos propiciam reflexões das atitudes e dos gestos, assim como das concepções que os fundamentam. O coro possui aspecto central, pois ele cumpre a função de

comentarista das ações; assim, une-se ação e reflexão nas peças didáticas e o coro se distancia do que é narrado e faz os comentários, promovendo a não identificação, mas a contradição. Para Koudela (2010, p.94):

O modelo da peça didática propõe, quando confrontado outras peças didáticas tradicionais, um outro princípio de conhecimento. Seu objetivo não é a apresentação ou aprendizagem de um sentimento/ensinamento/moral, mas sim o exame coletivo de um recorte da realidade de vida dos participantes. Um experimento com a peça didática é, portanto, equivalente a um processo de investigação coletivo.

Assim, Brecht alterou profundamente a função e o sentido social do teatro por meio da arte didática, vista como processo de criação coletiva e como arma de conscientização e politização, destinada a ser não só divertimento, mas, também, condição específica para momentos de reflexão, verdade, lucidez, espanto e crítica (Peixoto, 1974).

Diversos autores que estudaram profundamente suas obras compartilham da ideia de que Brecht utilizou o teatro didático como um meio de conscientização da humanidade, propiciando estratégias contra a ideologia individualista e totalitária da classe dirigente, desnudando as contradições e instrumentalizando a ação e a transformação social. Cito aqui algumas contribuições desses estudos.

Para Birraque (1975), um dos conceitos-chave do teatro brechtiano é a luta de classes pelas camadas oprimidas e a apropriação de suas obras permitiria desvendar a engrenagem social e a ideologia que a sustenta. Já Malnic (1980) faz um estudo sobre a recepção de Brecht no Brasil, analisando suas peças, composição teatral, poesia, prosa,

obras teóricas, trabalhos acadêmicos referentes a esse autor em diferentes áreas (Letras, Filosofia, Artes), livros e artigos relacionados, apontando contribuições e críticas, evidenciando também a existência de uma intenção didática em toda a obra brechtiana.

As peças didáticas são vistas como a expressão de uma linguagem que não é apenas um meio de comunicação de ideias, mas um objeto em si, com objetivos próprios de transformação e reflexão. Boal (1980), em seu trabalho sobre as teorias poéticas, analisa os caminhos trilhados pelo teatro e as mudanças de concepções em seu desenvolvimento, situando Brecht como um autor fundamental na conversão da ideia de personagem como sujeito absoluto para personagem como objeto, ser social, determinante do pensamento, transitório, passível de mudanças em si mesmo e no mundo que o cerca. De acordo com Carvalho (2001), há uma ênfase nas peças didáticas, quanto à importância da participação do espectador como meio para a transformação do teatro, como o outro que exige o diálogo, que formula juízo próprio dos sentidos, que aceita o convite da peça provocado pela ação, pelo texto e pela troca.

Outra ideia presente no teatro brechtiano, que repercutiu na concepção das peças didáticas e na ação de feitura das mesmas, era a de que nada seria definitivo. Brecht reescreveu grande parte de suas peças didáticas e isso mostra um diálogo profundo do autor com sua própria produção.

A reescrita é feita em função das leituras e interpretações que o autor acompanha e realiza; além disso, a própria concepção de objeto inacabado encontra-se inerente às proposições das peças didáticas, já que diferentes atores geram diferentes possibilidades de representação. Assim, esse aspecto do *inconcluso* é inerente à relação que o autor estabelece com a própria

produção, situada na relação desenvolvida entre os leitores e suas peças.

Um exemplo disso ocorreu com a peça didática *Aquele que diz sim* (Brecht, 1992c). Nesse texto, um garoto renuncia a si mesmo e a sua vida a favor dos interesses coletivos. Houve muitas discussões sobre essa peça, sendo contestada por integrantes da esquerda e aceita por escolas religiosas, como um apelo à obediência, à disciplina, à abnegação e ao autossacrifício. No entanto, Brecht afirmou que essa peça objetivava apenas incitar a discussão e não visava ensinar regras de conduta religiosa.

Assim, escreveu, como forma de gerar mais debate, outra peça didática (simetricamente oposta quanto ao encaminhamento final) intitulada *Aquele que diz não* (Brecht, 1992c). O relato desse episódio dá a conhecer seu pensamento sempre ágil, contraditório e dialético, ao mesmo tempo que cria uma situação de desestabilização do pensamento. No entanto, uma versão não substitui a outra, são apresentadas em conjunto, uma complementar a outra.

Os escritos de Brecht visavam, sobretudo, à construção de uma nova sociedade, a qual viria substituir o velho e ultrapassado sistema capitalista, ou seja, a construção do socialismo real. Para ele, as obras deveriam ser alteradas em função das necessidades surgidas historicamente, e a mesma ideia aplicar-se-ia ao próprio sistema social vivido pelos homens. Isso porque história e utopia eram vistas como faces da mesma moeda, sendo instrumentos imprescindíveis para que o processo de transformação fosse possível. E, para alcançar esse intento, Brecht recorreu às reflexões críticas, materializadas pelas peças inerentes a seu teatro didático.

Dessa forma, a busca do socialismo e do fim do capitalismo constituía-se uma difícil e árdua luta cotidiana, a qual necessitaria, fundamentalmente, de ações e tomadas de decisões. Brecht defendia, sem sombra de dúvida, um

teatro que fosse muito além do simples reconhecimento do mundo, buscando, assim, um teatro que o compreendesse e o transformasse continuamente. Nas peças didáticas estavam os instrumentos para alcançar esses objetivos, pela proposta que remetia a uma constante movimentação do pensamento.

Brecht pode ser definido, em linhas gerais, como um espírito lutador, cheio de contradições e resistências, possuindo pensamento opositor-combativo em relação ao sistema sociopolítico-econômico e ideológico estabelecido (Peixoto, 1974). Suas peças defendiam a existência de um teatro baseado nos ideais marxistas, situado no interior de uma sociedade capitalista, com o intuito de criticá-la e transformá-la.

A intenção didática das peças se expressa por meio de uma estrutura simbolizada pelas máscaras que poderiam ser utilizadas pelos atores (evitando as expressões faciais), pelos gestos simbólicos, pela interpretação consciente do texto (rompendo-se com a ilusão hipnótica da identificação, e a encenação revela constantemente que se trata de uma peça/de uma análise e discussão do real), pelo estranhamento, pela palavra (falada) e pelo canto (corais). O coro possuía a função de discutir a ação da peça, visando generalizá-la para que fosse possível a passagem do individual para o universal.

De acordo com Bornheim (1992), o coro concentrava grande parte da força pedagógica inerente às peças didáticas, sua função servia como um convite para a formação de opiniões, uma espécie de apelo à consciência. O intuito era levar o atuante a reformular maneiras de agir, atitudes e falas valorizadas ou não socialmente; como uma espécie de revisão do papel social exercido por cada um.

Em suma, retomando as ideias organizadas neste capítulo, é possível perceber que as peças didáticas são parte fundamental do teatro brechtiano, o qual possui em sua totalidade um fio condutor político-pedagógico, pautado

em seu projeto teatral épico. Pelo levantamento das ideias desenvolvidas por diversos autores, e pelo próprio Brecht, é possível reunir os elementos que as tornam didáticas no que eu denominarei de *princípios didáticos*, pautados em:

- a) *Posturas* (enquanto formas de condução e formas de apresentação) - expressam a própria encenação, recursos, técnicas e vivência das peças pelos atores/participantes, além da leitura/discussão e do ato de colocar o texto em movimento/ação por esses atores/participantes;
- b) *Conteúdo textual* - traduzido pelas situações que são criadas e que obrigam os atores/participantes a tomarem posição, assim como pelos temas abordados nas peças;
- c) *Forma* - evidenciada pela escrita objetiva e direta do texto.

Dessa maneira, os princípios didáticos não se referem somente aos temas das peças, pois remetem ora ao conteúdo, ora à forma, ora à técnica. Esse fato pode gerar dúvidas, tornando-se necessário esclarecer o papel de cada um desses termos na relação estabelecida entre eles.

No capítulo a seguir, saio em busca da compreensão dessa interconexão - conteúdo, material e forma - que foi se estabelecendo no estudo das peças didáticas, gerando inquietações e orientando caminhos.

³ Brecht (1967, p.40-1) afirma que é tarefa complexa definir o teatro épico - chamado também de teatro dialético -, mas este deveria incluir “[...] a interpretação dos atores, técnica do palco, dramaturgia, música de cena, uso de filmes etc. O ponto essencial do teatro épico é, talvez, que ele apela menos para os sentimentos do que para a razão do espectador. [...] Ao mesmo tempo, seria completamente errado tentar negar emoção a essa espécie de teatro”.

3

CONTEÚDO, MATERIAL E FORMA NAS PEÇAS DIDÁTICAS: UM ESBOÇO TEÓRICO

*Que metro serve
para medir-nos?
Que forma é nossa
e que conteúdo?
Contemos algo?
Somos contidos?
Dão-nos um nome?
Estamos vivos?
A que aspiramos?
Que possuímos?
Que relembramos?
Onde jazemos?*

Carlos Drummond de Andrade, 1991

No ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, Bakhtin (1990) desenvolve seus estudos orientando-se para uma análise metodológica dos conceitos e problemas da poética por meio de uma estética sistemático-filosófica e geral. Num diálogo intenso com conceituações marcantes em seu tempo, o autor aponta para a dificuldade de construir uma ciência sobre um

determinado domínio da criação cultural, ao mesmo tempo que são mantidas a complexidade e a originalidade do objeto. Além disso, critica os representantes do método formal ou morfológico, pois esses opunham a ciência da arte à estética filosófica científica. Destaca, ainda, que a independência pretendida pela poética não reside na construção de uma ciência de cada arte em particular, como se fosse independente do conhecimento e da aceção sistemática da singularidade estética na unidade da cultura humana.

Para Bakhtin (1990), a arte encontra sua autonomia por meio da participação e definição recíproca na unidade da cultura. O ato cultural tem seu lugar nas fronteiras, no relacionamento e na orientação estabelecida pela participação nessa unidade da cultura, que é composta pela criação (arte), pela ética/valores (filosofia) e pelo conhecimento (ciência).

As peças didáticas podem ser vistas, assim, enquanto arte, definidas pela esfera dos valores (moral, ética) e do conhecimento, expresso no exercício do pensamento, na reflexão e na crítica. Sua compreensão e estudo necessitariam de uma visão da obra de arte como um todo, em sua singularidade e significação estéticas.

No entanto, uma visão pela estética material – alvo de crítica do autor – não contempla essa amplitude, pois compreende a forma artística como forma de um determinado material. Se a forma se reduz a isso, ignora-se, nas palavras de Bakhtin (1990, p.19), “a tensão emocional e volitiva da forma”, sua capacidade de expressar uma dada relação axiológica, do autor e espectador, uma relação ativa que vai além do material.

Se pensarmos o material das peças enquanto palavras, como justificativas, afirmações ou negações, seria possível considerá-las como obra de arte, como providas de um caráter revolucionário e, portanto, didático? Creio que não.

O material das peças vai além das expressões linguísticas, liga-se e orienta-se às ideias e aos valores que ultrapassam seu material, possuem intencionalidade e seu conteúdo propicia interpretar a forma de maneira mais substancial (ibidem, p.21). O material configura-se como enunciados que não são neutros, que remetem à unidade de conceito, de prática de vida, da história, do caráter de um indivíduo, entre outros aspectos.

Os conceitos centrais trazidos pelo estudo de Bakhtin (ibidem) são: o objeto estético arquitetônico, que remete ao conteúdo; uma formação estético-singular que na poesia (e, nesse caso, nas peças) é realizada com a ajuda da palavra, e que é extraestético à obra, remetendo ao material; e a organização composicional do material, que remete à forma. O primeiro refere-se ao conteúdo da atividade de contemplação regida por um conceito sobre a obra de arte; o segundo é a compreensão desse objeto em sua singularidade e estrutura artística, uma análise da estrutura da forma independente do objeto, e o terceiro possui um fim definido, compreendendo a estrutura da obra pelo método teleológico como realizando um objeto estético.

Essas ideias levam-nos a considerar que existe uma articulação entre o objeto estético – a apreciação – e a obra exterior – o objeto material –, bem como ligações intrínsecas no objeto e no interior da obra. Entretanto, todas essas articulações possuem um momento próprio e definido, que é o momento de realização da obra pelo autor.

Voltando o olhar para as peças didáticas, esses momentos não se encontram totalmente definidos, pois o conceito que rege o conteúdo de sua contemplação e o que permite compreendê-las em sua singularidade artística é o que torna possível sua realização enquanto objeto estético, ou seja, enquanto forma composicional. A distinção entre forma arquitetônica e forma composicional pode ser compreendida, na visão de Bakhtin (ibidem, p.25) como:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se autossatisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade.

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser realizada independente da forma composicional.

Assim, as peças didáticas são formas composicionais, que organizam diálogos e situações, permitindo a realização do aspecto didático inscrito no objeto; mas são também formas arquitetônicas, pois são e propiciam o acontecimento, expressam sua singularidade que é, ao mesmo tempo, a ação-contemplação da obra; constituem-se como formas de valores do homem, como formas da natureza, como formas de acontecimentos da vida em seus aspectos particular, social, cultural, histórico, político e econômico.

A forma é material, realizada e ligada a ele, mas é também valor, proporcionando lugares além dos limites da obra vista como fato ou coisa. Isso implica considerar o conteúdo, aquilo que será abordado e seu sentido. No caso

das peças, podemos considerar que o conteúdo se orienta pelos temas propostos.

O sentido e a significação de uma obra de arte são vistos, segundo Bakhtin (ibidem, p.30), *na e por meio da* relação estabelecida com a unidade da cultura (arte, ética/valores e conhecimento), em uma “determinação recíproca, tensa e ativa com a realidade valorizada e identificada pelo ato. [...] A obra é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significativo”.

Esse aspecto mostra as possibilidades de leituras e apropriações do conteúdo das peças didáticas, em sua relação com a realidade. Já que seu sentido liga-se ao ato, na unidade cultural, existem tantas formas de leitura quantas forem as representações sobre a realidade.

Aliás, as próprias peças expressam uma visão do real, propõem uma apreciação determinada dessa realidade, mas é apenas no ato que se concretizam os pressupostos dessas peças, é na ação que se manifestam seus sentidos e significados. A visão de uma obra de arte que ocupa posição autônoma em relação à realidade do conhecimento e do ato ético (valor) não pode ser aplicada às peças didáticas, pois essas cumprem sua função justamente ao serem colocadas em prática, na relação com o conhecimento e os valores (campo da ética), no fazer daquele que se posiciona como ator-autor das peças.

O conteúdo de um objeto estético, para Bakhtin (ibidem), é o elemento ético-cognitivo, é a realidade do conhecimento e do ato estético, que identifica e avalia esse objeto, submete-se a uma unificação concreta e intuitiva, a um isolamento e concretização por meio de um determinado material. Dessa maneira, o conteúdo representa “o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado” (ibidem, p.35).

Isso ocorre com os temas das peças didáticas, voltados ao homem e sua relação entre pares e meio social. O significado e a didática das peças não se encerram na abordagem dessa temática; a forma como isso é feito é que lhe confere sentido.

A originalidade está em como e de que forma esse conteúdo se relaciona à unidade cultural e como ele representa a realização dos propósitos e intenções das peças didáticas. Essa relação forma e conteúdo torna-se condição *sine qua non* para a existência dessas peças. É possível considerar, portanto, que o conteúdo se realiza nas peças ao mesmo tempo que se é ator e espectador, nunca em momentos isolados, como ocorre com outras obras de arte.

A relação das peças didáticas com os aspectos cognitivos e éticos, ocorrida na realização de seu conteúdo, permite evidenciar sua participação na unidade cultural, fazendo que seja possível reconhecer seu objetivo de conscientização, de desenvolvimento da reflexão-crítica, voltado a sujeitos que são éticos, providos de conhecimentos, visões próprias e que se inter-relacionam socialmente.

O aspecto material de uma obra é também estudado por Bakhtin (ibidem) e este deve ser considerado em sua definição científica e exata, sem o acréscimo de outros elementos. O autor destaca que “a criação artística definível pela relação com o material constitui a sua superação” (ibidem, p.48) e não entra no objeto estético. Assim, o significado do material na obra como momento técnico, contrário à ideia mecanicista e representado por elementos indispensáveis à criação de uma obra de arte, relaciona-se a seu conjunto, mas não é parte significativa do conteúdo desse objeto estético.

No caso das peças didáticas, a língua, enquanto material, tendo na palavra sua unidade material, possibilita a

expressão de ideias e conceitos pela ação, concretizando a superação de seu sentido estrito.

Entretanto, esse momento técnico ou os princípios didáticos pautados nas posturas, enquanto formas de apresentação, são tanto parte constitutiva do conjunto da obra como parte significativa de seu conteúdo, são elementos constitutivos do material, pois não se cumpre o papel didático nessas peças sem uma determinada forma de condução.

Se não fosse dessa maneira, o caráter pretendido em seu material poderia ser expresso enquanto um tratado ou um conjunto de normas a serem seguidas. Dessa maneira, o material objetual dessas peças se encontra na língua e sua superação ocorre pela forma desse material (escrita objetiva) e pela forma de execução (técnica, recursos), inscritas no próprio objeto estético. Esses dois aspectos, portanto, constituem e tornam possível a realização desse objeto enquanto obra, enquanto peças didáticas.

O esboço teórico de análise das peças pela interpenetração do conteúdo, material e forma, faz de cada uma delas uma obra de arte, enquanto feitura, enquanto realização de uma obra por seu autor.

Se entendermos que elas trazem como princípio fundamental a ação por todos os participantes, lembrando a superação proposta pelo autor da dicotomia ator-público, podemos inferir que a interpenetração conteúdo, material e forma reflete e alcança também o ator-participante.

Essa perspectiva interacionista abre possibilidades para outras formas de reflexão, e, neste livro, isso será explorado pela construção de relações entre as peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização, tecidas em uma situação de interlocução com professoras que desenvolvem práticas de leitura e escrita no ambiente escolar.

Mas, antes de discutir essas relações, farei uma breve incursão pelas concepções que vêm sendo historicamente

desenvolvidas no Brasil acerca do processo de alfabetização e que acabam estruturando tanto o discurso como a ação dos professores envolvidos nesse contexto.

4

PANORAMA, CONCEPÇÕES E QUESTIONAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

*Não penses compreender a vida nos autores.
Nenhum disto é capaz
Mas, à medida que vivendo fores,
Melhor os compreenderás.*

Mário Quintana

Buscarei compreender, neste capítulo, as concepções em alfabetização que vêm sendo foco de estudos em diversas pesquisas. Para isso, componho um panorama acerca das concepções que fundamentam o processo de alfabetização no cenário brasileiro, discutido por meio de pesquisas e dados censitários.

É possível perceber que o lugar de produção das peças didáticas é próprio e singular, ocorrendo o mesmo ao lugar de produção das concepções que subsidiam a práxis pedagógica no processo de alfabetização. Então, enquanto objetos produzidos, podemos nos questionar se as ideias presentes no estudo das peças didáticas podem ser também encontradas nas proposições e fundamentos do ato de alfabetizar e no desenvolvimento desse processo.

Isso faz emergir a necessidade de uma investigação das concepções que vão sendo, historicamente, desenvolvidas sobre o processo de alfabetização e que acabam estruturando discursos e ações pedagógicas nas escolas brasileiras.

Essa discussão acerca do tema alfabetização, nos últimos anos, vem crescendo de maneira significativa. Muitas são as produções sobre a problemática da alfabetização no Brasil, o fracasso escolar e as propostas de novos caminhos que direcionem e superem a não alfabetização dos indivíduos.

Nessa perspectiva, cabe um questionamento sobre quais concepções regem e fundamentam essas pesquisas que vêm sendo realizadas. Refletir sobre essa fundamentação pressupõe refletir, principalmente, sobre o significado da alfabetização.

Torna-se necessária, assim, a composição de um panorama referente a essas concepções. Para isso, foram buscados indícios e definições em algumas produções acadêmicas, como em *Alfabetização* (Soares; Maciel, 2000) e *Os sentidos da alfabetização* (Mortatti, 2000); em estudos publicados que vêm contribuindo direta ou indiretamente para a discussão (Ferreiro, 1993 e 2001; Vigotski, 1998; Smolka, 1988; Soares, 2004); e em alguns documentos que mapeiam dados estatísticos e refletem concepções de alfabetização (IBGE). Tal composição não tem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo acerca do tema, tão somente propor reflexões.

É importante destacar a contribuição da obra de Soares e Maciel (ibidem) como uma rica fonte de levantamento de teses e dissertações sobre a alfabetização no Brasil. O levantamento realizado por essas autoras tomou por base o que foi produzido em cursos de pós-graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, abrangendo desde 1961 até 1989. Na obra de Soares e Maciel (ibidem), as teses e dissertações constituíram-se em um banco de dados, organizado no Ceale-UFMG, os quais

foram classificados segundo tema, referencial teórico, natureza de texto e tipo de pesquisa. As autoras também anexaram um resumo das teses e dissertações estudadas, possibilitando maior aprofundamento e reflexão pelo leitor.

Além da contribuição de Soares e Maciel (*ibidem*), outras obras contribuíram como fontes de reflexão para essas discussões, ampliando as possibilidades de compreensão das concepções do processo de alfabetização.

É importante destacar que a organização das informações oriundas dessas fontes privilegiou uma sequência determinada pela análise das concepções referentes à alfabetização.

Cabe ainda ressaltar que as diferentes concepções abordadas não apresentam caráter estático, nem desaparecem pelo fato de surgirem outras, ao contrário, interagem em uma relação dialética. Além disso, as concepções não se desvinculam, em momento algum, do quadro político e econômico da época, sofrendo influências do contexto social e acompanhando a evolução histórico-cultural vivenciada pela sociedade ao longo do tempo.

Esse fato é ressaltado por Tanaka et al. (1994), ao considerar tarefa difícil uma conceituação sobre alfabetização, pois esse termo engloba diversas significações, seja por sua evolução histórica de conceitos, seja pela complexidade do próprio processo. Normalmente, busca-se delimitar essa definição pelo significado etimológico do termo alfabetização, o qual se constituiria em um processo de aquisição do alfabeto, em outras palavras, de aquisição da língua escrita. Assim, o domínio do sistema alfabético torna-se primordial, independentemente da concepção pedagógica abordada, acreditando-se que esse domínio possibilita e garante a aprendizagem da leitura e escrita, a qual deve ocorrer, segundo Tanaka et al. (*ibidem*), formalmente no período inicial de escolarização, seja para crianças, seja para adultos.

Essas ideias acabam embasando a concepção da língua como um sistema pautado na codificação e decodificação (transcrição dos sons da fala em sinais gráficos), onde a prática pedagógica é expressa pelo uso de metodologias denominadas tradicionais: analítica, sintética ou analítico-sintética, o que pressupõe, segundo Gumperz (1991), uma concepção de alfabetização instrumental. Isso porque a ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades técnicas, onde a forma precede o conteúdo. Assim, segundo essa visão de alfabetização, é mais importante grafar as palavras corretamente, identificar suas letras, sílabas e sons, ainda que a escrita não possua significado, intencionalidade ou função social.

Outra visão, descrita por Agüena et al. (1990), considera que a incorporação dos indivíduos à cultura letrada necessita de um plano de abrangência nacional bem estruturado, pois isso possibilitaria a geração de fatores propícios à erradicação do analfabetismo, o qual se encontraria relacionado ao modelo existente de acumulação do capital, de suas necessidades de reprodução da forma de trabalho e de legitimação da ordem social. Portanto, quanto maior o número de indivíduos alfabetizados maior a capacidade de se pressionar socialmente, desencadeando-se situações de crise social, cujos resultados propiciariam mudanças na estrutura de emprego, renda e consequente superação da pobreza.

Sob essa ótica fica evidente a forma de compreender a situação da educação brasileira, e, mais especificamente, a alfabetização, como dependente e, ao mesmo tempo, propulsora de mudanças em relação ao contexto social, econômico e político. Nessa concepção, os fatores quantitativos e qualitativos dos sistemas de ensino constituem-se em aspectos relevantes para a compreensão da forma de conceber o campo educacional, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização. Em relação aos aspectos quantitativos, encontram-se as tentativas de

ampliação e universalização da alfabetização, tanto para crianças como para adultos; quanto aos aspectos qualitativos, existe a preocupação com o próprio fazer pedagógico, por meio do qual a relação teoria – prática e a busca de comprometimento político-pedagógico às camadas populares são enfatizadas.

Essa preocupação com o fazer pedagógico e com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança reflete-se nas produções acadêmicas, as quais crescem significativamente, segundo Soares e Maciel (2000), a partir dos anos 1980, justamente quando se acentuavam os estudos sobre novas perspectivas que se contrapusessem à concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem da língua escrita.

No Brasil, essas contribuições tiveram suas bases no desenvolvimento da Psicolinguística e da Psicologia Genética. Com isso, surge um novo paradigma da alfabetização, já que as “contribuições das pesquisas da psicogênese, da sociolinguística e da linguística propriamente dita provocaram mudanças substanciais na concepção da aprendizagem da leitura e da escrita” (ibidem, p.17), alterando, assim, o conceito de língua oral e escrita.

No entanto, de acordo com Barbosa (1990), as mudanças apontadas pela Psicogênese, no que se refere às propostas de noções e hipóteses evolutivas da escrita pela criança, apesar de representarem um avanço significativo, mantinham a concepção de alfabetização vinculada à aprendizagem da língua escrita. Para esse autor, a grande diferença entre essas propostas e as propostas da concepção clássica situava-se na forma como o objeto (língua escrita) era apreendido e concebido.

A concepção da alfabetização, ao longo do tempo, volta-se cada vez mais para o ser cognoscente e, cada vez menos, para os materiais e métodos didáticos. Assim, a visão desprende-se do foco de quem ensina e dos aspectos

normativos desse ensinar, para centralizar-se no processo de aprendizagem, sob a perspectiva de diversos autores, como Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vigotski, entre outros. Há, portanto, uma mudança de paradigmas teóricos na forma de conceber a alfabetização.

Sobre esse aspecto, Soares (2004) reconhece que as mudanças de paradigma na alfabetização ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990, que foram identificadas na pesquisa de Gaffney e Anderson (2000), no contexto norte-americano, podem também ser vislumbradas no Brasil. A autora aponta que nos anos 1960 e 1970 há um predomínio do paradigma *behaviorista* e nos anos 1980 e 1990 há um domínio do paradigma cognitivista, propagado sob a denominação de *construtivismo* e desenvolvido “pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro” (Soares, 2004, p.11).

Uma das ideias divulgadas por Ferreiro (1993), que, certamente, influenciou a mudança de paradigmas na alfabetização brasileira, refere-se à necessidade de se realizar uma revolução conceitual a respeito da alfabetização.

Tal revolução trata da reformulação conceitual do objeto de estudo (a escrita) e também da forma de conceber a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento de hipóteses acerca deste objeto. A autora afirma que a alfabetização implica um trabalho conceitual, pois a “criança pode recitar o abecedário tanto como pode recitar a série dos números. Contudo, isso não basta para chegar à noção de número, nem basta para entender o que está escrito e qual é a sua relação com a língua oral” (Ferreiro, 2001, p.22).

Essas considerações podem ser relacionadas, em última instância, à necessidade de mudanças no projeto político-pedagógico das escolas, no que se refere, principalmente, à atribuição de um caráter democrático nas práticas

alfabetizadoras. Silva et. al. (1986) auxilia na compreensão desse aspecto ao questionar o que é ser um professor de Língua Portuguesa, um leitor, um escritor ou sobre qual é a noção do ato de escrever que a escola infundiu e continua infundindo nos alunos.

Refletir sobre essas questões pressupõe, além de outros possíveis caminhos, a busca por uma “coerência entre concepções de mundo e concepção de linguagem [...] é o jeito com que a enxergamos, que tem a ver com o jeito como enxergamos muitas outras coisas, que define caminhos do ser professor e ser aluno de Língua Portuguesa” (ibidem, p.10). Essas concepções de mundo e de linguagem definem, assim, as concepções sobre alfabetização.

Entretanto, ainda que no campo teórico a produção e a discussão de inúmeros trabalhos relacionados ao tema estivessem crescendo, esses não apresentaram influências diretas em relação ao fazer pedagógico.

Sobre esse aspecto, Zan (1993) alerta para a distância existente entre aquilo que se produz teoricamente e aquilo que é realizado efetivamente na prática docente, afirmando que essa prática desenvolve-se, sobretudo, alheia às discussões, como se não precisasse de reformulações e possuísse uma verdade absoluta. Esse imobilismo acaba contrastando com a efervescência das vivências e pesquisas desenvolvidas acerca do tema alfabetização.

Essas pesquisas tiveram sua efervescência a partir dos anos 1980 e abrangeram fundamentalmente, na classificação de Soares e Maciel (2000), os seguintes temas: investigação dos determinantes de sucesso ou fracasso na aprendizagem da lectoescrita; propostas didáticas; caracterização do alfabetizador; concepção de alfabetização; prontidão; formação do alfabetizador; dificuldades de aprendizagem; análise das cartilhas; conceituação de língua escrita; estudo da língua oral e escrita; método; sistema fonológico e ortográfico; avaliação;

produção de texto e leitura. Quanto às pesquisas sobre o tema concepção de alfabetização, as autoras destacam quinze trabalhos na década de 1980; já nos anos 1960 e 1970, esse tema não se caracterizou como foco de pesquisa.

Ao apontar que, embora o tema concepção de alfabetização seja considerado como mais uma categoria no estudo de Soares e Maciel (*ibidem*), merecendo um tratamento específico, é importante ressaltar que as concepções subjacentes aos demais temas pesquisados também revelam, em última análise, posturas e referenciais assumidos, expressando igualmente, as concepções sobre os significados da alfabetização.

Outro fator a ser considerado na compreensão das concepções acerca do processo de alfabetização encontra-se nas mudanças ocorridas no próprio panorama sociopolítico e econômico brasileiro, pois esse contribuiu para que a alfabetização, gradualmente, passasse a ser compreendida como uma possibilidade de acesso à língua escrita significativa e consciente para o indivíduo, levando-o à autonomia e à ação social efetiva.

Semelhante ideia encontra fundamentação em vários estudos, como nos trabalhos de Gonçalves (1978) e Biscolla (1989), por exemplo. Além disso, a análise do fracasso escolar e da marginalização cultural vinculada ao uso de cartilhas ganha espaço em diversas pesquisas, como as de Freitas (1979) e Barbosa (1990).

No estudo de Mortatti (2000) também são analisadas as cartilhas e suas metodologias, entretanto, isso ocorre por meio de uma abordagem histórica do problema da alfabetização. São estudadas fontes documentais (impressas e manuscritas) que tratam da questão dos métodos para o ensino da língua escrita na fase inicial da escolarização, ocorridas no Estado de São Paulo, entre os anos de 1876 e 1994.

A autora aborda os sentidos atribuídos à alfabetização em função das tematizações, normatizações e

concretizações produzidas nesse determinado tempo e espaço do cenário brasileiro, problematizando as tensões e contradições existentes nos sentidos dos seguintes pares de termos: *moderno/novo* e *antigo/tradicional*, na intenção de explicar o movimento histórico ao redor da questão dos métodos de alfabetização como “indicador, no caso brasileiro, de um duplo movimento: de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação” (ibidem, p.24).

Nesse sentido, a alfabetização vai estreitando seus laços como possibilidade de interação, ação e transformação da sociedade, ultrapassando, gradativamente, seu caráter inicial de mero atendimento quantitativo à exigência da modernização social, suscitada principalmente a partir do processo de industrialização.

Além disso, é possível perceber que a constituição da alfabetização como objeto de estudo nas pesquisas contribuiu para que a concepção de leitura e escrita como aprendizagem de uma técnica fosse questionada; situando, de acordo com Mortatti (ibidem), o aprendizado da leitura e escrita como um direito de participação na produção cultural e linguística, o que contribui para a busca de sentidos no processo de alfabetização.

De acordo com Fioravante (1983), é preciso conceber a alfabetização como um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos e como possibilidade da participação de todos os indivíduos na elaboração desses conhecimentos. A alfabetização encerraria, portanto, um compromisso político e social, que determinaria seu caráter de inclusão ou exclusão quanto à participação das camadas menos favorecidas na elaboração do conhecimento.

No campo da alfabetização para adultos, Freire (1984) acentua o papel conscientizador desse processo, da reflexão e ação social desenvolvida pelos sujeitos, propondo uma metodologia que supere a alienação e problematize a

realidade vivenciada pelos indivíduos que se encontram envolvidos no processo alfabetizador.

Outros estudos, como o de Salim (1984), ressaltam a importância de considerar a alfabetização enquanto um processo que ultrapassa o conceito mecânico (reconhecimento de letras, sílabas, palavras ou frases), possibilitando a compreensão dos significados e a realização de uma leitura crítica da realidade.

Discutindo essa temática, Gumperz (1991) afirma que a alfabetização não propicia apenas ensinamentos de habilidades técnicas, de caráter descritivo, mas também um conjunto de preceitos sobre o uso dos conhecimentos no contexto social, de caráter prescritivo. Assim, a alfabetização ultrapassa o ato de ler e escrever, pois pelo manejo destas habilidades exercitam-se também, “talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído” (ibidem, p.12).

Nessa visão, a alfabetização pressupõe um processo social de demonstração da capacidade de adquirir conhecimentos sendo, portanto, construída no dia a dia, por meio da negociação de significados em diversos contextos e por meio das interações.

Destacando o caráter e a relevância das interações, inerente ao contexto da alfabetização, Smolka (1988) ressalta a necessidade de se preocupar com a análise do discurso nas investigações referentes às questões pedagógicas.

Isso porque, segundo essa autora, a alfabetização é vista como propiciadora de momentos discursivos, já que envolve a leitura e a escrita. Além disso, acrescenta o fato do próprio processo alfabetizador caracterizar-se como uma sequência de momentos discursivos, de interlocução e de interação.

Esses intercâmbios interacionais, para Gumperz (1991), situados em um ambiente social e baseados em uma noção

de comunicação, é o que torna possível a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesses intercâmbios o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professores e alunos. Caberia, portanto, à escola proporcionar essa construção mútua e às pesquisas a função de investigar criticamente o desenvolvimento dessas práticas escolares.

A autora afirma também que a alfabetização constitui-se em um processo amplo, pois ocorre sem que a escolarização seja necessária, entretanto o inverso não é verdadeiro. A alfabetização encontra-se, assim, pautada na ideia de comunicação do conhecimento e nos usos e valores desse saber; não como um processo individual, mas como um processo de aquisição social. Existe, portanto, a alfabetização compreendida em caráter amplo e a alfabetização escolar, compreendida em caráter específico.

Todo esse levantamento torna possível a percepção de que veio ocorrendo uma mudança e também uma ampliação no conceito de alfabetização.

Quanto a esse aspecto, Pieve (2000) destaca que o indivíduo a ser alfabetizado começa a apropriar-se na escola das mais diversas linguagens existentes nos espaços formais e informais da sociedade (que antes lhe era negado pelas práticas mais tradicionais de ensino), fazendo que a alfabetização possua características imprescindíveis para que o indivíduo leia, interaja e comunique-se no mundo.

Por outro lado, Gumperz (1991, p.43) acredita que a transmissão social da alfabetização pelos sistemas educacionais em seu processo de escolarização tem ainda revelado o fracasso dessa alfabetização escolarizada, a qual se diferenciou dos usos diários da leitura e escrita, pois aquilo que era “ensinado através da alfabetização escolarizada não mais era parte de uma cultura comum local, de modo que as pessoas comuns tinham menos controle sobre os produtos de sua própria cultura”. Como a estrutura da sociedade e a interação social exercem papel

fundamental nessa escolarização, o desejo de uma alfabetização com força popular e igualitária necessitaria, segundo a autora, de uma investigação profunda acerca do processo social por meio do qual a escolarização é adquirida e construída.

Paralelamente ao desenvolvimento das pesquisas no campo educacional, ocorre um mapeamento da alfabetização pelos órgãos estatísticos. Esse mapeamento acaba exercendo uma função dupla: a de fomentar as discussões das pesquisas educacionais, propagando as condições da alfabetização; e a de auxiliar, por meio das informações contidas em seus dados, o planejamento e desenvolvimento das políticas públicas em caráter nacional.

No Brasil, os dados sobre as condições de alfabetização são levantados pelo Censo Demográfico do IBGE. De acordo com Soares (2004), até o Censo de 1940 o alfabetizado era aquele indivíduo que afirmava saber ler e escrever o próprio nome; já a partir do Censo de 1950 o indivíduo alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever um bilhete simples, ou seja, era capaz de exercer uma prática social de leitura e escrita.

Em períodos intercensitários, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) garante a síntese dos indicadores sociais, abrangendo informações referentes à educação, saúde, trabalho, rendimento, domicílios, famílias, grupos populacionais, entre outros aspectos. O PNAD iniciou-se em 1967, porém a concepção de alfabetismo funcional, usada como fundamentação para essa pesquisa, surgiu somente por volta de 1990, trazida como recomendação da Unesco, em fins dos anos 1970.

Nessa pesquisa amostral são avaliadas, sob o critério de anos de escolarização, as habilidades de leitura e escrita em três níveis. No nível um, encontram-se as habilidades mais elementares, segundo a qual os indivíduos localizam informações simples em enunciados de uma só frase. No nível dois, a localização das informações é efetuada em

textos curtos, já no nível três, os indivíduos conseguem ler textos mais longos, localizam mais de uma informação, além de compararem e relacionarem essas informações em textos diferentes. Existem também os analfabetos absolutos (sem escolarização) e os analfabetos funcionais (escolarizados, mas sem o domínio funcional da leitura e escrita). Esse levantamento estatístico, ainda que esteja sob alguns aspectos pautado nos conceitos de letramento (discutidos por Soares, 2002; 2004), mantém o levantamento de suas informações baseado em instrumentos externos ao cotidiano dos indivíduos pesquisados. Esse aspecto acaba impossibilitando, a meu ver, uma real abrangência de como o indivíduo lida significativamente com a escrita e com a leitura em sua vida diária.

Discutindo os resultados dos dados estatísticos, que seguem as orientações e concepções decorrentes da noção de alfabetização funcional, Barbosa (1990) afirma que, apesar de essas pesquisas apontarem a necessidade de um caráter funcional destinado à escrita desde o início da alfabetização, está subjacente um objetivo implícito de que a importância situa-se no domínio da língua escrita. Além disso, o autor destaca que essa ênfase no período pós-alfabetização baseia-se na crença de que a “formação do leitor [...] é sucessiva à etapa da aquisição da escrita: o estágio da formação do leitor é um prolongamento da etapa da alfabetização. Mas seria a base alfabética formação preliminar na formação do leitor?” (ibidem, p.30).

Na análise de Soares (2004), sobre os critérios dos dados censitários que determinam se um indivíduo é ou não alfabetizado, o que vem ocorrendo é uma certa extensão do conceito de alfabetização rumo ao conceito de letramento. A visão do ler e escrever caminha em direção à visão da capacidade de fazer uso da leitura e escrita. Para a autora, não só os dados estatísticos, mas também a forma pela qual a mídia veicula notícias sobre a alfabetização no Brasil e as

próprias produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento acabam sugerindo uma concepção equivocada de que estes dois fenômenos se confundem ou mesmo que estejam fundidos entre si.

No entanto, ainda que reconheça a relação existente entre alfabetização e letramento, a autora alerta para o fato de que essa aproximação não acabe diluindo ou limitando os dois conceitos, pois a alfabetização possui sua especificidade como um processo de aquisição do sistema da escrita, que é alfabético e ortográfico, devendo, entretanto, ser desenvolvida em um contexto de letramento, o qual pressupõe a participação em situações de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento das habilidades de seu uso nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Dessa forma, quando esses conceitos são analisados torna-se possível a reflexão e o debate sobre as práticas sociais de leitura e escrita, assim como a busca pela garantia do “domínio de níveis de alfabetização e letramento que permitam o pleno exercício da cidadania” (Soares, 2002, p.19).

Tendo essas ideias em vista, é possível perceber que os indicadores educacionais elaborados pelo Censo e, mais especificamente, pelo PNAD revelam concepções acerca do processo de alfabetização e merecem uma reflexão mais aprofundada sobre os pressupostos que os fundamentam. Da mesma forma, diferentes concepções de alfabetização revelam posturas pedagógicas também adversas. Em sua pesquisa, Coelho (1989) ilustra essa ideia ao comparar a alfabetização por cartilhas e a alfabetização pelo método Paulo Freire, para adultos. Enquanto o primeiro encaminhava os sujeitos a um estado de alienação, o segundo superava essas condições, resgatando a historicidade dos mesmos por meio de uma conceituação de alfabetização crítica e conscientizadora.

Há, portanto, uma intrínseca relação entre concepção de alfabetização e concepção de sociedade, educação, conhecimento e homem. Assim, a alfabetização entendida apenas como aprendizagem de um código, sem relação com as práticas de leitura-escrita reais, desprovida de função social, sustenta práticas baseadas em memorização, repetição e em situações descontextualizadas de aprendizagem. Essas situações enfatizam a leitura como decodificação e a escrita como codificação.

Entretanto, a alfabetização vista como uma construção e elaboração de conhecimentos sustenta práticas baseadas em ações políticas e sociais explícitas, contextualizadas, levando em conta a singularidade, pluralidade e a construção de sentidos pela interação do sujeito com a escrita no meio social.

Há ainda a ideia, sustentada por Soares (2004), de que mesmo mantendo o avanço na forma de se conceber a alfabetização, não mais como um simples código, seja considerado também que a alfabetização (desenvolvida em um contexto de letramento) caracteriza-se, fundamentalmente, pelo ensino direto e sistemático da língua escrita; isso porque a criança não é capaz de descobrir espontaneamente as relações fonema-grafema. Dessa forma, a autora propõe que seja feita uma reinvenção da alfabetização, integrando-se as várias facetas da alfabetização com as do letramento, sem que se perca a especificidade de cada processo.

Em meio a essas considerações, é possível perceber a existência da concepção de alfabetização como construção histórico-social do conhecimento. Sob esse aspecto, são pertinentes as reflexões que os estudos de Vigotski (1998) apresentam e que apontam para a necessidade de compreender o domínio da escrita por meio da história de desenvolvimento dos signos na criança. O ensino, para esse autor, encontra-se preso à mecânica da escrita, enquanto deveria voltar-se à escrita como um “sistema particular de

símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (ibidem, p.140), assim como no desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Em síntese, o autor demonstra que os sinais escritos, de primeira ordem, situam-se na linguagem dos gestos, brinquedos simbólicos e desenhos, constituindo-se em ações diretas atribuídas aos objetos, em um processo descontínuo (evoluções e involuções), mas inter-relacionado. São tipos de atividades diferentes que se encontram unidas historicamente, conduzindo, em um estágio inicial, a linguagem escrita (de primeira ordem) a um simbolismo de segunda ordem, o qual designa sons e palavras da língua oral; para que depois a linguagem escrita retorne, em outro estágio, a um simbolismo de primeira ordem em nível qualitativamente superior. Nesse estágio final, o elo representado pela linguagem falada desaparece e a escrita passa a representar diretamente entidades reais e suas relações.

A compreensão do desenvolvimento histórico da linguagem escrita nas crianças possibilita, dessa maneira, uma concepção do processo de alfabetização fundamentada principalmente sob três aspectos. O primeiro refere-se à visão da escrita como uma atividade cultural complexa; o segundo abrange a importância do significado da escrita para a criança, a motivação real na escrita e a consideração de que ela é uma tarefa fundamental para a vida; e, finalmente, o último aspecto baseia-se na ideia de que a escrita precisa ser ensinada de forma natural, onde os gestos, os desenhos e os brinquedos simbólicos sejam vistos como estágios de preparação ao desenvolvimento da linguagem escrita. Quanto a esse terceiro aspecto, o autor enfatiza a importância do educador, enquanto orientador e organizador das ações para o processo de transição de um tipo de atividade de linguagem escrita para outro.

A concepção do processo de alfabetização, dessa forma, ultrapassaria uma visão baseada na escrita das letras, centralizando-se nos aspectos internos da linguagem escrita e em sua assimilação funcional.

Esses três aspectos, citados acima, também podem ser pensados à luz das proposições das peças didáticas. Os dois primeiros expressam-se pelo fato de essas peças serem concebidas enquanto atividade cultural complexa e definirem o significado da atuação como característica primordial para a reflexão-crítica, pois o ator da peça apreende o significado da escrita pela ação, assim como a criança que encontra significado na escrita, pelo ato de escrever. O último aspecto, que trata do ensino da escrita de forma natural, pode ser expresso nas peças didáticas pela concepção de que o ator encontra-se imerso na escrita dessas peças e de que essa escrita constitui-se em elemento do seu cotidiano, tratando de questões relativas ao homem e de suas relações. A ideia de transição e evolução de estágios no desenvolvimento da linguagem escrita, em níveis qualitativamente superiores, pode ser comparada à tomada de consciência que ocorre nas peças didáticas pelos atores, em constante reflexão da ação e na produção de sentidos, que não ocorre pela soma de seus atos, mas sim por um processo de evoluções e involuções que se revelam como transformação porque produzem algo, qualitativamente, novo.

A partir da exposição desse panorama, referente às concepções em alfabetização, o qual certamente merece maior aprofundamento em futuras pesquisas, destaco algumas reflexões e questionamentos que surgem sobre o tema.

Primeiramente, pude perceber que a análise das concepções que regem e fundamentam as pesquisas educacionais e as práticas pedagógicas explicitam, em última análise, o próprio significado da alfabetização; além disso, pelo exame dos significados e sentidos da

alfabetização no Brasil é possível nos questionarmos sobre o que realmente caracteriza um indivíduo alfabetizado, quais pressupostos metodológicos (teórico-práticos) encontram-se inseridos nesse processo, ou ainda, quais caminhos se abrem para o desenvolvimento e a discussão das concepções que fundamentam o processo de alfabetização.

Um dos caminhos possíveis para essa discussão, e que proponho neste livro, situar-se-ia na relação entre as peças didáticas e o processo de alfabetização. Entretanto, essa relação não pode ser percebida no panorama das concepções que subsidiam o processo de alfabetização aqui delineado, pois o que foi levantado e considerado como *princípios didáticos* das peças de Brecht não aparece nos significados e sentidos atribuídos a esse processo.

Apesar de, em certos momentos, surgirem ideias sobre transformação social, conscientização ou aprendizagem significativa, isso ocorre em outro contexto, com outros objetivos. Creio que a concepção do processo de alfabetização fundamentada na proposta dos princípios didáticos das peças se relacione à movimentação e à desestabilização de lugares comuns, pois pretende ir muito além dos sinais e dos códigos linguísticos, buscando a leitura da linha e da entrelinha do mundo vivenciado pelos sujeitos histórico-sociais.

Concluo que a razão desse não lugar para as propostas que embasam as peças didáticas, no que se refere às concepções em alfabetização, pode ser explicada pelo fato de que cada um desses elementos possui um lugar próprio de criação, de objetivos, de conteúdo, forma e de conhecimento. Com isso, as concepções sobre o processo de alfabetização podem ser também percebidas no espaço das salas de aula, emergindo quando o professor relata e reflete sobre sua prática pedagógica.

Acredito que o estabelecimento dessa relação possa dar início à formação de um outro lugar, situado entre as

fronteiras, entre as margens, nos interstícios, nos frágeis e móveis limites e na efervescência do que um e outro podem oferecer. A busca e o trânsito por esse lugar é o que me proponho a realizar no próximo capítulo, por meio do diálogo com três professoras alfabetizadoras.

5

CONSTRUINDO RELAÇÕES: UMA SITUAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto, 1975

Início este capítulo refletindo sobre o que é construir, na tentativa de compreender quais aspectos se fazem presentes nesse processo e quais caminhos podem ser trilhados para a construção de relações, em uma situação de interlocução com professoras que alfabetizam.

Etimologicamente, construir significa edificar, organizar, conceber. É possível perceber a ocorrência desse processo em diversos lugares. Por exemplo, o pensamento está em constante construção; este livro constitui-se obra de um processo de construção, assim como o ato de ler e escrever.

Aquilo que é construído pode vir a ser modificado e então reconstruído; às vezes pode ser desfeito, mas a própria ruptura significa uma construção, ainda que seja de espaços vazios, pois estes podem ser preenchidos ou imaginados, gerando novas construções. Há algum tempo refleti sobre essas ideias em forma de poema, discutindo o processo de construção na escrita, no próprio ser e na vida. Reproduzo-a:

Meus versos se relacionam à minha vida, não os
separo, eu os misturo,

Construo, re-construo.

Faço de mim objeto de meu próprio estudo,
aprofundo-me em meu delírio,

Crio, re-crio.

E quando saem tristes, desconexos, absurdos ou
somente um lamento,

Invento, re-invento.

Essa visão, retratada por esses versos, marcou minha aproximação e meu caminhar com as professoras alfabetizadoras nas reflexões desenvolvidas acerca do processo de alfabetização, de suas práxis pedagógicas, das concepções e dos modos de fazer que constituíam a experiência e o cotidiano dessas professoras; compreendendo as peças didáticas por meio da interpenetração de seu conteúdo, material e forma.

Assim, o desenvolvimento dessa interação teve como objetivo construir, juntamente com as professoras, algumas possibilidades para a discussão do processo de alfabetização no contexto de leitura e reflexão dessas peças.

Inicialmente, percorri algumas escolas da rede pública e da rede privada; logo depois, entrei em contato com professoras que trabalhavam com turmas em fase de

alfabetização, expondo os motivos de minha busca. O critério para a escolha das professoras baseou-se no interesse que elas apresentaram pelo tema e na disponibilidade em participarem dos encontros e das conversas, sendo definidas, portanto, três professoras: duas da rede pública e uma da rede particular.

Estabelecemos uma previsão de quatro encontros a partir de um esboço do que eu intencionava discutir com essas professoras. A entrevista desenvolveu-se como uma conversa semiestruturada e os quatro encontros foram gravados por consentimento das professoras e depois transcritos.

Optei pela entrevista semiestruturada no intuito de proporcionar maior liberdade ao diálogo, criando um ambiente que favorecesse a interação entre pesquisadora e professoras. Esse aspecto é ressaltado por Lüdke e André (1986, p.33), quando destacam que a relação criada na entrevista é de interação, baseando-se em uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista torna possível ao investigador desenvolver ideias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, em sua própria linguagem; e, nesse caso, como interpretam e tecem relações entre as leituras das peças didáticas e o processo de alfabetização.

O fato de serem semiestruturadas permitiu maior flexibilidade e adaptações, pois, ainda que as entrevistas estivessem baseadas no objeto de investigação aqui proposto e se desenrolassem a partir de um esquema básico, não existia a imposição de uma ordem rígida de questões e as professoras poderiam sentir-se mais confiantes em discorrer sobre os vários temas abordados, recorrendo aos sentidos e significações que desenvolviam.

Dessa maneira, as questões que constituíram as entrevistas não se limitaram a constatar ou averiguar as concepções e modos de pensar o processo de alfabetização das professoras. Tiveram, antes, a intenção de discutir, em forma de parceria, as leituras, representações e concepções teórico-práticas que iam sendo expressas em suas falas; fosse pelo direcionamento do olhar para a sala de aula, fosse pela vivência no cotidiano escolar ou ainda pelo convite feito ao diálogo e leitura das peças didáticas.

Isso se tornou possível por meio da proposição e abertura de caminhos para a interação, na busca de que fosse refletido o processo de alfabetização pelas leituras e discussões das peças, vistas em seus princípios didáticos.

De forma geral, na primeira e segunda entrevistas foram discutidas questões referentes à formação docente e trajetória profissional das professoras, assim como o papel do professor alfabetizador e do aluno, os significados do processo de alfabetização, os modos de fazer e as reflexões sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. A seguir, as seis peças didáticas foram disponibilizadas, na íntegra, às professoras, a fim de que pudessem realizar a leitura destas antes das discussões, que ocorreriam na terceira e quarta entrevistas. Assim, ao propor a discussão e leitura das peças às professoras foi possível desencadear o processo de construção das possíveis relações entre essas peças, suas vivências e modos de pensar o processo de alfabetização, estabelecidos pelas próprias professoras, em uma situação de interlocução.

Essa situação encontra fundamentação nas ideias de Bakhtin (1990), que compreende a palavra enquanto produto e produção da interação e como definição de um (locutor) em relação ao outro (ouvinte), como uma possibilidade de interação cognitiva. Assim, as entrevistas desenvolvidas com as professoras podem ser vistas como enunciações concretas, sendo a palavra carregada de um

conteúdo ou de um sentido, que pode ser visto como ideológico ou vivencial.

A compreensão do signo linguístico como objeto ou sinal é passiva e centraliza-se no reconhecimento, na decodificação; já a língua vista como produto de reflexão, orienta-se para um contexto real, para o uso concreto entre locutor e receptor e é nessa comunicação verbal que a consciência vai se formando, tanto quanto seu conteúdo. Nessa última perspectiva, é que foram vistas as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

A comunicação verbal ou interação verbal, segundo Bakhtin (2004), tem sua estrutura determinada pela situação social concreta, mais imediata, cujos participantes lhe dão forma e estilo; e também pelo meio social mais amplo, que define a própria enunciação. O pensamento, portanto, é concebido em sua expressão potencial e o que dele advém é sempre produto dessa interação social.

Já a consciência, nessa visão, existe em sua objetivação, enunciada pela palavra ou gesto, é fato objetivo, com força social, constitui-se como parte integrante dos indivíduos, possuindo existência real, penetrando no sistema da ciência, arte, moral, entre outros, e agindo sobre suas bases.

Dessa forma é que foi vista a interação com as professoras alfabetizadoras, a qual pode ser dividida em dois momentos particulares dos diálogos. Um deles define-se pela edição do conteúdo da primeira entrevista, entendendo-se por edição um recorte que fizesse emergir alguns tópicos que dessem orientação para a segunda entrevista, e o produto dessa edição era posto nas mãos da entrevistada, no decorrer da segunda entrevista. Isso também ocorreu no desenvolvimento da segunda para a terceira e desta para a quarta. O outro momento de interação foi proporcionado pela leitura compartilhada das peças didáticas, as quais se constituem em obras acabadas, mas vivas, sob a influência do pensamento de indivíduos

que interagem com elas. A obra acabada, para Bakhtin (ibidem), necessita de uma avaliação crítica viva para ser assimilada ou interpretada e recebe dos indivíduos, que com que elas interagem, novos significados e novas luzes. A ideologia do cotidiano de uma época, que cristaliza os sistemas ideológicos (moral, social, arte, ciência, religião), ao estabelecer contato com a obra, impregna-se dela, cria vínculos, faz que a obra seja capaz de viver, num espaço e tempo delimitados, dentro dos limites de um determinado grupo social.

As peças didáticas, nessas entrevistas, ganharam vida, ou melhor, tornaram-se vivas por meio das enunciações verbais concretas, pelas interações verbais entre pesquisadora e professoras. O diálogo constituiu-se em uma das formas possíveis de ocorrer essa interação, que é sempre, de acordo com Bakhtin (ibidem), um fenômeno sociológico, ainda que seja uma enunciação individual, e esta é a condição que torna possível seu desenvolvimento entre os indivíduos; o eu e o outro são consagrados pela linguagem, pelo diálogo.

Assim, foram construídas possíveis relações entre a leitura das peças didáticas, com seus sentidos e significações, e o processo de alfabetização, com suas concepções, modos de fazer e representações.

6

DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE PENSAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS EMBATES DA PRÁTICA

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que
descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro
lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente
de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano, 2002

Início este capítulo com a seguinte questão: como pensar uma relação entre autores-atores no ato artístico de encenação de uma peça teatral e no ato de construção da alfabetização?

Para responder a tal pergunta é preciso instigar o pensamento e descobrir possíveis relações entre as peças

didáticas, as concepções sobre a alfabetização, bem como os modos de pensar e fazer que embasam a prática pedagógica de professores comprometidos com o processo de alfabetizar.

Foi no diálogo com as professoras, feito sob a forma de entrevistas, individualmente, que se explicitou e foi possível tecer esses exercícios de reflexão, tanto para as professoras como para mim, enquanto pesquisadora.

Assim, tendo como material as peças didáticas (e o que elas trazem enquanto princípios didáticos) foi criado um espaço que possibilitasse às professoras uma reflexão de sua própria prática pedagógica, em uma situação que diferia de seu *fazer* pedagógico do dia a dia, que não se configurava como um curso com conteúdos a serem apreendidos, e nem se estabeleciam condições de realização de algo para serem avaliadas: poder-se-ia dizer que foi criada uma situação que as desestabilizava dos fazeres cotidianos de ser professora. Quanto a mim, foi possível não somente refletir sobre as concepções que se encontram postas no panorama brasileiro, e que embasam, à primeira vista, o processo de alfabetização nas escolas, mas, sobretudo, investigar as contribuições e possíveis relações entre as peças didáticas e as concepções, as práticas e as representações que fundamentam o processo de alfabetização das professoras entrevistadas.

Essas possibilidades se constituirão em eixos para a discussão e análise das entrevistas realizadas com essas professoras.

Entrevistas com Ana Lúcia, Maria Nazaré e Solange: conflitos e desassossegos

Pelas conversas que desenvolvemos, especialmente por meio do conteúdo da primeira entrevista, fui conhecendo

um pouco sobre a vida, aspirações e jeito de ser das professoras. Em seguida, apresento-as, a pessoa e a professora.

Ana Lúcia nasceu em Leme, tem 27 anos, é casada, tem um filho e vive há dois anos no município de Limeira. Cursou o magistério no Cefam em Pirassununga, não por escolha própria, as circunstâncias obrigaram-na. Na época, havia conseguido uma bolsa para estudar no Cefam e esta era uma escola bem-conceituada na região, além disso, sairia com uma profissão e estaria apta para ingressar no mercado de trabalho; escolha importante em tempos difíceis. Seu sonho inicial era ser engenheira agrônoma ou engenheira civil, entretanto, após iniciar seus estágios e fazer projetos de docência no curso de magistério, passou a manter um contato bastante intenso com os alunos, aprendeu a gostar do que estava fazendo e percebeu que essa era sua escolha profissional. Seu primeiro emprego foi em uma confecção, quando tinha 14 anos; após a conclusão do magistério, em 1996, passou a trabalhar como eventual em escolas estaduais, de primeira à quarta série. Em 1998, iniciou o curso de Pedagogia na Unesp, *campus* de Rio Claro, concluindo-o em quatro anos, e efetivou-se na rede municipal de ensino, em uma escola de Leme, como professora de educação infantil, trabalhando com jardim II e pré-escola. No ano de 2000, ingressou no Sesi de Limeira, com turmas de alfabetização (ciclo I) e atualmente trabalha com uma turma do ciclo II (terceiras e quarta séries). Continua estudando, cursa a pós-graduação em Psicopedagogia, em Cosmópolis, com duração de um ano pela Universidade Castelo Branco. Resolveu pedir um afastamento na escola da rede municipal em Leme para iniciar um trabalho na rede municipal de Limeira, com cinco turmas de reforço em alfabetização, composta por alunos desde a primeira até a quarta série, os quais apresentam dificuldades em leitura e escrita. Está trabalhando com essas turmas enquanto aguarda a

convocação para a efetivação na rede municipal de ensino desse município, visto que passou no último concurso.

Maria Nazaré nasceu em Rio Claro, tem 52 anos, solteira e vive há quarenta e seis anos no município de Rio Claro. Cursou o magistério no Colégio Puríssimo (Rio Claro), inicialmente não foi por escolha própria, influenciou-se pelo fato de que sua mãe era professora e seu pai dizia que esse era um curso que já permitia o ingresso no campo de trabalho, sem a necessidade de uma faculdade. Na época, pensava em fazer o curso de Medicina, possuía tios e primos que já exerciam essa profissão, mas depois percebeu que não tinha o que poderia ser um perfil para exercê-la, pois ficava muito nervosa frente às situações de emergência. Cursando o magistério e iniciando seus estágios, teve seus primeiros contatos com os alunos e passou a gostar dessa área. Decidiu seguir carreira e fez o curso de Pedagogia na Unesp/Rio Claro, em 1978, que, na época, era conhecida como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Seu primeiro emprego foi com classes de supletivo de quinta à oitava série no Projeto Minerva, depois ministrou aulas na pré-escola e passou para aulas em salas de primeira à quarta série. A escolha por salas de alfabetização ocorreu logo depois de formada. Tem por objetivo fazer mestrado na área da Educação, adora ler e acredita que o estudo na profissão de uma professora deve ser contínuo. Atualmente, trabalha com uma turma de primeira série da rede estadual do município de Rio Claro.

Solange nasceu em São Paulo, tem 38 anos, é casada, tem uma filha e vive há treze anos no município de Limeira. Cursou o magistério por escolha própria, sua decisão baseou-se no fato de gostar de trabalhar com crianças e no desejo de promover trocas de conhecimentos. Formou-se no ano de 1984, no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora em Araras. Seu primeiro emprego foi em escritórios na área de Saúde. Em 1986, prestou concurso e ingressou na prefeitura, ministrando aulas por seis anos na área de

educação infantil (maternal, jardim, pré). Passou por um conflito quando tinha 25 anos de idade e resolveu mudar de profissão; em 1998 fez o curso de Economia no Instituto de Ciências Aplicadas em Limeira e começou a trabalhar em indústrias, no setor gerencial de relatórios, controle de estoque, entrada e saída de mercadorias; cuidando da logística nas empresas. Foi também estagiária no Banco do Brasil e na empresa União, efetivou-se e trabalhou nessa área por dez anos. Depois dessa fase, sentiu um forte desejo de regressar à sala de aula. Assim, em 2001, tendo prestado concurso na escola Sesi de Limeira, foi chamada e assumiu uma classe de primeira série. Em 2003, retornou à faculdade, fazendo o curso de licenciatura em Matemática na faculdade Uniararas, como forma de se atualizar na parte pedagógica. Não optou pelo curso de Pedagogia, pois já havia cursado cinco anos de Economia e poderia eliminar uma quantidade maior de matérias no curso de Matemática, concluindo-o em menos tempo. Cursa pós-graduação em Psicopedagogia em Limeira, com certificação pela Universidade Castelo Branco, com duração de um ano. Continua ministrando aulas no período da manhã no Sesi, para turmas de alfabetização e é professora eventual na área de Matemática para turmas de quinta à oitava série ou supletivo.

Já nos primeiros contatos que estabeleci com as professoras, explicitiei as intenções de meu trabalho e citei as futuras leituras que poderíamos fazer das peças didáticas, as quais elas desconheciam. Comentei também sobre o caráter que teriam essas entrevistas; como se fossem conversas, como trocas. Entretanto, ainda que essa situação de interlocução permeasse nossas relações, os temas propostos não surgiriam espontaneamente, seriam provocados por mim, intencionalmente.

Percebi pelas entrevistas que, apesar do tom de voz das professoras ser calmo e ponderado, o conteúdo de suas falas expressava um crescente conflito entre o que

consideravam ideal e o que conseguiam realizar no plano do real; havia um desassossego no reconhecimento de suas limitações e no desejo de buscar outras formas de conduzir a prática pedagógica. Seus questionamentos e inconformismos, voltados a suas próprias práticas, pareciam revelar uma intensa preocupação com os alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento do processo de alfabetização, bem como um desejo de reconstruir e encontrar outros caminhos para o desenvolvimento da alfabetização.

Assim, meu encontro com Ana Lúcia, Maria Nazaré e Solange foi permeado pela discussão de seus conflitos e pela expressão de seus desassossegos, que, no fundo, eram meus também.

Apresento, a seguir, os principais temas abordados nas entrevistas, os quais sintetizei a partir das edições que compus, por meio das falas das professoras. Dessa forma, pela leitura dessas edições, feita durante as entrevistas, foi possível uma retomada de ideias; tanto para as professoras que aprofundavam e refletiam sobre sua práxis pedagógica, quanto para mim, que elaborava novas questões e temáticas para as próximas entrevistas, dando continuidade às discussões e facilitando também o desenvolvimento da análise.

Nas edições relativas à primeira e segunda entrevistas, destaco os seguintes aspectos: formação e trajetória profissional; reflexão e questionamento das concepções no seio da própria prática; atividades desenvolvidas; papel do aluno, do professor que alfabetiza, e os significados atribuídos ao processo de alfabetização, os quais embasam a práxis pedagógica. Na terceira e quarta entrevistas, com a leitura das peças didáticas realizada pelas professoras, analiso as possíveis relações entre os temas trazidos pelas peças (ou pelo que a leitura destas leva a pensar) e as experiências e ideias suscitadas pelas professoras em relação ao processo de alfabetização.

Com isso, o foco de análise das entrevistas deu-se pelo estabelecimento dessas relações, as quais foram feitas em conjunto com as professoras, a partir da reflexão de suas práticas frente à leitura das peças didáticas.

Formação e trajetória profissional

Sobre as experiências e primeiros contatos com classes de alfabetização, Ana relata a insegurança e as dificuldades vivenciadas em seu início de carreira, enquanto Solange e Maria Nazaré destacam a importância de construir, desde o princípio do processo de alfabetização, uma relação afetiva com os alunos:

[...] cheguei muito insegura, sem base nenhuma para alfabetizar um aluno, porque eu nunca tinha trabalhado com isso; eu nunca tinha alfabetizado. Cheguei e a minha coordenadora disse: “Você tem que alfabetizar todos e de forma construtivista”, ela jogou isso pra mim. Eu tive no primeiro ano muita dificuldade. (Ana)

[...] na primeira série, foi assim comigo, eu tenho uma relação muito emocional com meus alunos, eles vêm abraçam, conversam, a gente troca opiniões, tem a hora da brincadeira, tem a hora que a gente ri e tem a hora de ficar quieto, tem a hora de aprender [...] eles vêm, mandam bilhetinho e eu não tenho coragem de jogar fora, é importante, eu fico com aquela montanha de bilhete da outra classe, dessa, né? E eles me passam essa coisa. Eu acho que isso que é muito bom na primeira série, sabe? Faz parte essa energia que a gente troca, né? (Solange)

[...] a gente tem que levar em conta o que a criança já sabe, porque ela sabe alguma coisa. Pode não escrever assim, convencionalmente, mas ela tem para ela como é a escrita. Então ela está criando a hipótese dela; é importante levar em conta o que ela está construindo, senão ela desestimula e a gente não cria um vínculo emocional. (Maria Nazaré)

Comentando suas trajetórias profissionais, as três professoras demonstram compartilhar de referenciais teóricos muito próximos, destacando-se a influência de Emília Ferreiro para a construção de suas concepções acerca do processo de alfabetização, as quais fundamentam suas práticas.

Piaget... os trabalhos da Emília Ferreiro principalmente e da Ana Teberosky. Ela tem um livro, ah... é *Psicogênese da Língua escrita* e a Emília Ferreiro tem as *Reflexões sobre a Alfabetização*. (Ana)

Bom, no Magistério, Paulo Freire; na época a gente leu muito sobre ele, sabe aquela coisa da educação humanizada, de você trocar experiência, de você construir, né? Acho então que ele me marcou muito. Agora na Licenciatura, o que mais o professor de Psicologia passou para gente foi Piaget, Emília Ferreiro; ele passou muito, foi então que eu passei a compreender mais. (Solange)

Livros que a gente lê assim, que a gente leu aqui, do Morreaut, Emília Ferreiro... Ah, ajuda a refletir, fazer uma reflexão. Não é o autor assim, você vai refletindo sobre tudo. (Maria Nazaré)

É possível notar que, nessa busca voltada à construção de suas concepções em alfabetização, as professoras demonstram que o estudo de textos e materiais teóricos vivenciados em sua trajetória de formação são fundamentais.

[...] eu pesquisei muito, voltei pro Magistério, fui até a Pedagogia, li muitos livros, li demais, preparei um material e tentei fazer da forma como eu estava fazendo. (Ana)

[...] se você trabalha com uma teoria, primeiro você deve saber tudo sobre aquilo, estudar o máximo que você puder sobre aquilo, porque você vai poder aplicar aquilo no seu dia a dia e se alguém te questionar, você vai ter embasamento para dizer “Olha eu estou fazendo isso, por isso e por isso”, muitas vezes as pessoas falam e não sabem por que estão fazendo e aí, quando vem um questionamento, vem um conflito, você não sabe como lidar com ele. (Solange)

Os estudos, os livros, os HTPCs, as capacitações que a gente tem, tudo isso contribui para a formação, pra gente pensar melhor sobre a alfabetização. (Maria Nazaré)

Assim, a busca contínua pelo saber é enfatizada.

Reflexão e questionamento das concepções no seio da própria prática

Um dos principais aspectos, presente na fala das professoras, encontra-se na afirmação de que a prática

também se constitui em meio para adquirir maior confiança no exercício pedagógico, auxiliando na composição de suas concepções, na reflexão do ato pedagógico e na exposição de suas limitações, em busca de mudanças e aperfeiçoamentos.

Eu levei seis a sete meses para fazer com que eles conhecessem as letras, para que construíssem palavras de uma forma contextualizada, retirando as palavras do dia a dia, trabalhando com projetinhos, mas era a minha primeira vez e eu sei que houve falhas; acredito que hoje eu me realizaria bem mais porque eu sei que aquela época saiu bem falha. Hoje, com a minha prática, eu me sinto mais confiante em trabalhar com ciclo I. (Ana)

Eu descobri isso fazendo, na prática, né? Quando vim pro ensino fundamental eu peguei primeira e segunda série, vim com muito medo, quando eu parei de dar aula era uma realidade, quando eu voltei era outra, então foi um desafio, foi difícil, mas daí trabalhando é que eu descobri que era o que eu queria fazer mesmo; daí gostei muito, acho que vale a pena, sempre um desafio, sempre em construção, tem que adaptar à realidade de cada ano, fazer diferente... porque eu, na minha prática, estou sempre construindo, à medida que eu vejo que uma coisa não funciona eu vou mudando, vou buscando outros caminhos, porque eu venho com o esqueleto do meu trabalho e conforme a classe, eu vou desenvolvendo isso, ou pode ser que não esteja legal, vamos retomar. O que pode muito bem funcionar com uma classe pode não funcionar com a outra, tem que diversificar, é isso. (Solange)

[...] a prática ensina a gente, por exemplo, o livro didático, está sendo uma maravilha, muito bom, é da

Magda Soares. A gente se questionava no começo, usar livro, vai ficar só nessa oralidade, só oral, mas na verdade você vai desenvolver a escrita, vai desenvolver a interpretação deles, vai desenvolver! Mesmo aqueles que não estavam alfabéticos é uma maravilha, porque é oral e o tempo todo eles têm participação. No livro, primeiro tem muita coisa oral, depois começa a ter atividades pra eles responderem, tem texto pra fazer. Isso faz a gente repensar um monte de coisas... (Maria Nazaré)

É possível perceber que, ao comentar a própria prática, Ana, Solange e Maria Nazaré expõem suas crenças e objetivos acerca do processo de alfabetização. Uma ideia presente no relato dessas professoras, que se mostrou fundamental na forma de compreenderem o processo de alfabetização, encontra-se expressa pela valorização de conhecimentos do outro e pela confiança na possibilidade de avanços e mudanças.

A gente tem que valorizar o conhecimento que eles têm. Então uma forma de... de alfabetização mais construtivista, que... traga esse conhecimento dos alunos, pra mim é, pra eles é mais significativa [...] Hoje eu já faço isso, quando eu questiono os alunos, quando a gente pode conversar, pode debater, quando eles podem colocar a concepção deles sobre o que a gente está falando. (Ana)

[...] eu aprendi isso professora que eu não sabia, ou uma coisa eu aprendi em casa outra aqui e então a gente procura mostrar que é uma interação mesmo e então eu acho que você tem que considerar a pessoa, o meio em que ela vive, a criança como um todo, na hora da alfabetização, porque ela vem com a bagagem dela, né?

Ela é um ser ali, então tem que ser considerado isso, de... a gente constrói o processo coletivamente, mas também, respeitando o individual de cada um... (Solange)

[...] também as próprias crianças já vêm com uma bagagem; a gente vai trabalhando com o que elas têm. (Maria Nazaré)

Outro aspecto comum nas reflexões dessas professoras pode ser identificado pelo embate que travam entre os desafios e impasses surgidos no dia a dia e as interpretações realizadas a partir de suas leituras e vivências, as quais vão compondo a bagagem teórica e prática de cada uma delas. Ana se expressa da seguinte forma:

Há teorias que me ensinam que eu teria que trazer o cotidiano, que eu teria que trabalhar no concreto dos alunos, mas não me explicou por que é que ele não sabia escrever o nome dele, identificar as letras do nome dele ou o som do nome dele [...] A teoria construtivista, principalmente o trabalho com a Emília Ferreiro, foram os livros que eu mais li. E os livros didáticos que traziam estas concepções; o Alpes, que é um livro que quando eu cheguei aqui, as professoras elogiavam, receberam palestras. Também vários livros de alfabetização começam com o trabalho com os nomes... e eles não me diziam por que este aluno não sabia!

[...] Quando a gente se depara com alunos com dificuldade, penso por que é que desta forma muitos alunos aprenderam e este especificamente não aprende? Porque foi dada a mesma condição, ofereci as mesmas oportunidades e ele não vai? Algumas concepções param aí, não me explicam por que este aluno não está

aprendendo apesar de eu estar diversificando ou dando um atendimento mais individualizado. Por que é que eu, apesar do atendimento, apesar da atividade diferente, de fazer o que os outros estavam conseguindo, por que ele não conseguiu? (Ana)

Da mesma forma, Solange e Maria Nazaré comentam:

[...] isso me faz questionar e pensar na dificuldade do aluno, né? Porque nem todos são iguais, não se atinge todos da mesma forma. O método não é o mais importante, né? Os objetivos e o jeito de fazer é que são mais importantes... A prática e a pesquisa também são muito importantes, o buscar, né? O professor não pode ficar parado esperando que caia do céu ou então ficar acomodado naquela prática que ele tem e achar que está certo por ali e eu não vou me mexer. Não! Você tem que pesquisar, tem que procurar, isso é muito claro no nosso dia a dia, eu acho que é por aí, eu tento por aí. (Solange)

[...] não dá tempo de você ver todos em um dia, não dá. [...] Este ano tenho trinta e um alunos. Que nem, até o ano passado era trinta e cinco, o máximo é pra ser trinta e cinco, ainda que este ano tem menos. Mas qual você vai socorrer primeiro? Aquele que você sabe que tem mais dificuldade. Mas e os outros? Você não pode abandonar aqueles que já sabem, mas não pode largar os que não sabem também. (Maria Nazaré)

Ambas vivenciam esse embate entre os desafios e a realidade, concordando com a necessidade de um atendimento individualizado, no decorrer do processo de alfabetização.

Atividades desenvolvidas

No decorrer das entrevistas, é possível perceber que os modos de ensinar e aprender que delineiam o processo de alfabetização de Ana, Solange e Maria Nazaré encontram-se em constante construção e reconstrução, revelando um caráter dinâmico e inconcluso, que sofre as influências oriundas de suas próprias práticas. Isso pode ser evidenciado quando as professoras comentam sobre os sucessos e insucessos de certas atividades desenvolvidas em sala de aula, mostrando que há possibilidades de se abstrair ideias relevantes de cada situação para compor as formas de se pensar o processo de alfabetização.

[...] às vezes, a gente prepara uma atividade, acha que vai ser ótima, que os alunos vão super se dar bem e daí ou a maioria tem dificuldade ou a maioria faz sem nenhuma dificuldade e aí não tem desafio, então a gente vai aprendendo as dificuldades, os alunos vão mostrando se as atividades são ou não boas, pela resposta que eles dão, pela situação[...] aprendi a adaptar as atividades pelos alunos que eu tenho [...] a gente tem que fazer atividades diferenciadas pros alunos de acordo com as dificuldades, os alunos que têm pouquíssima dificuldade têm que estar sempre com uma atividade ali, ou uma leitura, ou um jogo, mas sempre se adequar à necessidade do aluno, isso eu aprendi na prática. (Ana)

[...] por exemplo, eu dou uma cruzadinha com figuras sem o banco de palavras, isso foi uma coisa que eu já dei, daí eles olham: “Mas que passarinho é esse?”, eles tinham que adivinhar, como eles iam adivinhar que aquilo lá era um gavião, né? (risos) Então tendo o banco de dados fica mais fácil procurar, é uma coisa que você não percebe sozinha... Então são os erros que a gente

vai cometendo e vai consertando na prática mesmo.
(Solange)

Eu já peguei uma fase que a gente chegava na classe e alfabetizava com a cartilha, agora é bem diferente, as atividades são bem diferentes. Então quando você for trabalhar palavra, você não vai dar palavrinha fácil, que nem antigamente a gente dava de a até z, porque alfabetizava assim, depois começava os dois erres, os dígrafos... Agora não, a gente já vai fazendo tudo. Já vai falando para escrever, já é texto, é frase, é tudo! Se a gente não consegue, tem que elaborar um outro caminho. Se o aluno não conseguiu, eu não posso voltar a dar isso de novo, porque ele não vai aprender nada de novo, tem que mudar, buscar um outro caminho pra ele.
(Maria Nazaré)

É por esse motivo que, ao descrever as atividades que realizam em sua práxis pedagógica, as professoras também descrevem o que poderíamos chamar de concepções que as sustentam e que lhes atribuem conteúdo e forma. Existem momentos em que comentam sobre as atividades que consideram indispensáveis, como pilares que sustentam suas práticas.

Uma que eu não abro mão, por exemplo, recortes de palavras que iniciam com uma determinada letra. Isso eu fazia antes e continuo fazendo, olha, nós vamos trabalhar com a letra do aluno tal, então vamos recortar essa letra. De repente eu estou trabalhando Festa Junina, vamos falar sobre a pipoca. Então eu quero que vocês recortem palavras, letras ou figuras que tenham o mesmo som da pipoca, assim como a pipoca. Então eles vão estar reconhecendo no material do dia a dia, no jornal e em revistas aquilo, eles vão perceber aquilo. Essa é uma

atividade que eu vejo bastante sucesso. Isso desde a educação infantil. (Ana)

Agora o livro, a construção do livro do alfabeto, eu considero essencial. Ele não é uma silabação porque ali aparece de tudo... se nós vamos fazer uma lista de animais que começam com a letra “a”, então aparece tudo quanto é tipo, você não fica preso no “a”, lógico que se iniciam todos com o “a”, mas nas palavras aparecem sílabas complexas, tudo, então vai formando ali, porque o que a gente trabalha na verdade ali é o som e a base alfabética, quer dizer as crianças têm noção de que ela é feita com o alfabeto: “a,b,c...”, mas eu acho que é diferente. Essa do livro eu sempre fiz, tem alguma alteração dependendo da classe, mas eu não abro mão. (Solange)

O trabalho com o entendimento do texto, nem que seja oralmente, isso eu não deixo de fazer. Que nem agora, eu estou dando a comparação de contos de fadas. Eu dei assim, João e Maria, eu li a historinha, mesmo eles sabendo eu recordo com eles, daí eu li a história, dei a música João e Maria, pra eles trabalharem e comparar, a música do Chico Buarque. Eles leram os dois textos e agora vamos fazer a comparação. Não fico dando perguntinha do texto, porque isso é bobagem, isso eles já sabem, mas a comparação é importante, é o mesmo nome, praticamente pra eles é a mesma história, daí eu pergunto: “O assunto dos dois é o mesmo?”, eles falam: “Ah, João e Maria eram duas crianças na história”, “E na música?”, “Na música também fala que eram crianças que eram heróis”, daí vai dando pra comparar. (Maria Nazaré)

Em outros momentos, as professoras discursam sobre inovações na prática pedagógica e isso se reflete no fato de experimentarem novas atividades, revelando acréscimos, exclusões e mudanças no próprio desenvolvimento da alfabetização. É possível perceber que, na prática de Ana, Solange e Maria Nazaré, a ideia de leitura e escrita não está limitada ao trabalho com as letras do alfabeto e com as sílabas, pois elas conferem à alfabetização um sentido de comunicação e interação social.

Uma coisa que eu não fazia antes e agora faço é essa questão da escrita como, ah... com função social. No início, eu não imaginava que meus alunos, que não sabiam escrever, ah, como não sabiam escrever que eles pudessem produzir textos. Mesmo que não dominassem, mas eu ignorava isso. Hoje eu já faço isso, olha você vai escrever o bilhete, conhece a estrutura do texto, hoje eu já faço isso. Eu espero que eles percebam a estrutura do texto, a função deste texto, principalmente isso. E aí a gente vai conversar, vai fazer refacção, vamos compreendendo... depois vamos ver se está escrito correto. (Ana)

[...] vai trocando aquela experiência, né? Na cruzadinha e nos caça-palavras é muito importante fazer em grupo, porque aí as crianças interagem, então eu costumo misturar aqueles que já vêm alfabético com os que estão silábicos, os silábicos com os pré-silábicos, então eles vão trocando entre eles e esta troca é muito produtiva sabe. Eu percebo que tem crianças que começam a entender o processo através de outra criança, então a leitura e a escrita passa a ter mais significado. O importante não é corrigir um texto inteiro, entendeu? Porque não vai ficar nada. Porque a ortografia é uma coisa que se constrói e outra, a consulta no dicionário é uma constante na vida

da gente, né? Sempre que você vai lidar com palavras que você não conhece, você vai ter que procurar. Então isso aí incentiva à pesquisa e eles vão visualizando, porque a nossa língua é complexa. (Solange)

Eles vão chegar lá, porque vai chegar o momento que a gente vai interferir. E eu falo para eles, não adianta, quando eu peço para eles escreverem, eu falo para eles: “você vão fazer do jeito que vocês sabem, que vocês acham que é. Porque não adianta eu encher a lousa aqui de palavrinha, eu sei que vocês sabem copiar, o que é que vai acontecer? Estas palavras vão ficar aí no caderno e vocês não vão saber o que está escrito nunca se fizerem isso. Vocês vão se desenvolver fazendo, mesmo que tenham dúvidas”. Eu falo para eles, “eu sei que vocês ainda têm dúvidas”, saber todos sabem, uns tem dúvidas, é natural, sempre tem umas dúvidas na vida da gente. Daí a gente vai interferindo quando eles estão mais acostumados, quando a leitura e a escrita têm significado pra eles, daí a gente vê o que é que está faltando aqui, o que é que está faltando ali... (Maria Nazaré)

Ainda em outros trechos das entrevistas, as professoras evidenciam suas ideias sobre leitura como momentos de prazer, lazer e descobertas, mostrando que os papéis atribuídos a essa prática podem ser percebidos por meio das atividades que desenvolvem.

O que eu procuro fazer é a leitura, eu nunca deixei de fazer, eu gosto de ler pros meus alunos e eles gostam de ouvir, pra eles tentarem viajar, ver que esse mundo da leitura é gostoso, que a gente pode aprender muito com isso [...] Tem um livro do mar, eu não me lembro o nome, mas todo fim de estrofe fazia chuá, chuá, então como

eles perceberam que tinha isso, que eu lia chuá, chuá, eles percebiam que eu tinha terminado de ler, porque eu vou acompanhando, mostro o livro pra eles, vou acompanhando com o dedo onde eu estou lendo... (risos) como minha mãe fazia, eles viam que terminava a estrofe, eles não estavam lendo ainda, eles falavam chuá, chuá, já identificam algo, achei interessante, se eu lesse com eles, saberiam identificar e talvez até escrevessem chuá, chuá. (Ana)

Eu procuro trabalhar assim, criando um ambiente pra fazer... fazer, vamos falar assim, querer ler; então eu acho que eles têm que ter esta vontade, então primeiro saí com eles, fiz uma excursão, aí mostramos, saímos na rua, mostramos as placas, os carros, onde está a escrita, depois eu trouxe para a sala de aula o Sítio do Pica-Pau Amarelo, contei para eles que foi escrito pelo Monteiro Lobato que era um mundo de imaginação e que quando a gente começa a ler a gente entra nesse mundo do conhecimento e da imaginação. Aí eu fiz um teatrinho de fantoche com eles, que eles adoraram, trouxe a Emília e o Visconde e eles ficaram encantados com aquilo, né? Então eu conversava com um por um, perguntava o nome, como se fosse a Emília e o Visconde, então eles se inteiraram demais, aí deu aquela vontade deles lerem, aí põe o cantinho do livro, sempre tem o cantinho da leitura na classe pra quando terminarem a atividade, isso é muito importante. (Solange)

Tem uma gravura, por exemplo, e eles têm que perceber o que está falando a gravura. Olhar bem a gravura e não falar só “ah, é uma criança brincando de bola”, né? Ler a gravura, como se estivesse lendo um livro, como se estivesse mesmo escrito. Eu acho que a leitura não é só de palavras, ela desenvolve a imaginação

também, a gente pode criar com a leitura. (Maria Nazaré)

Esses modos de ler, que as professoras põem em prática, tanto nas atividades desenvolvidas, quanto em suas leituras, refletem modos de pensar a própria leitura, ampliando as concepções sobre esse ato no processo de alfabetização.

Quanto à escrita, também é possível perceber as ideias atribuídas a essa prática quando Ana, Solange e Maria Nazaré comentam sobre as atividades feitas em sala de aula objetivando o desenvolvimento da escrita com os alunos. É muito presente a escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas de classe, em seguida aparece a escrita de histórias e há também a conversa sobre as formas da escrita, considerando-se as hipóteses dos alunos frente à escrita convencional.

Eu trabalho com os nomes, alguns deles não conheciam todas as letras, a maioria deles, mas fazíamos os crachás, colocando também o meu nome, fazendo cartazes de aniversário, com as letras dos alunos, identificando ali com uma cor diferente a primeira letra. Eu percebi que através disso não foi preciso fazer uma silabação pra que eles conhecessem todas as letras e que eles conhecessem os sons das sílabas através deste trabalho com os nomes, que foi o inicial. (Ana)

[...] Estou começando com a produção de texto, eu trabalhei também junto a turma da Mônica, então a gente identificava os personagens, o autor, então é... eu passei um filme, trouxe um filme da Turma da Mônica que eles adoraram, então... eles viram assim gibis e assim imagens, mas sem muito diálogo, sabe? Mais pra gente perceber o que estava acontecendo naquela cena, entender o que uma cena mostra pra gente, né? Vê a figura, a carinha, olha o que está mostrando aqui. E

agora eu comecei com a ilustração, então, por exemplo, eu dou três quadrinhos pra eles com uma situação e eles tem que dar um título para aquela situação e começam a escrever, então aqueles que já estão alfabetizados, eles já conseguem, né? E os outros, através do erro, é que a gente vai construindo a escrita, não é? (Solange)

No começo do ano, como primeira atividade, eu trabalho com os nomes. A gente faz isso no início porque o nome é a identidade dele. Uma atividade, por exemplo, para eles escreverem o nome, atividades com o nome de todos da classe, jogos com nomes, agrupar nomes que comecem com a mesma letra, quantas letras tem o nome deles, qual o nome da classe que tem mais letras; tem a comparação de nomes também, a comparação do nome deles, dos colegas, o nome de alguns personagens de histórias infantis com o nome deles, então são atividades no comecinho. Outras vezes, eu ponho uma palavra na lousa, ponho uns três, quatro tipos da mesma palavra assim, com um s, dois ss, dá para fazer bastante, mando eles verem, pergunto como se fosse um jogo, eles gostam, aí eles respondem, pergunto “quem acha que escreve assim levanta a mão?”, “quem acha que é tal levanta a mão?”, para eles prestarem atenção na escrita, e por aí vai. (Maria Nazaré)

Outro fator que relaciona as atividades desenvolvidas pelas professoras com os modos de pensar o ato de alfabetizar encontra-se nos espaços criados para a reflexão sobre as limitações e possibilidades de ação que vão se apresentando em suas práticas. Um exemplo disso, está na comparação que Ana faz das atividades desenvolvidas em uma classe regular e as desenvolvidas em suas classes de reforço em alfabetização.

[...] eu tenho um jogo da memória, é “Festa de Aniversário”, algumas figuras e as palavras que ficam ao lado destas figuras. Ah, então uma classe não alfabetizada de repente eu mostro um bolo, então eles têm que achar que figura é o bolo; então eles vão colocando, “olha, bolo tem o ‘o’ no meio, vamos procurar nestas figuras qual tem o ‘o’”. Eles procuram e já vão descartando uma e selecionando algumas, então a gente vai questionando, “olha tem ‘lo’, onde tem o ‘lo’ com que letra eu formo ‘lo’?” E eles vão procurar, é quando eu posso conversar, discutir, saber a opinião deles, mas nem sempre eu tenho esta oportunidade, pelo tempo, eu tenho duas horas semanais e este trabalho, pra trabalhar com este jogo que tem quarenta peças, eu levaria duas horas, pra trabalhar e fazer o apaziguamento de todos os alunos, fazer com que todos participem [...] se eu tivesse uma classe de alfabetização regular, eu abraçaria esta minha causa de trabalhar com o lúdico, com a construção, com certeza. Abraçaria isso porque eu acredito nisso. (Ana)

Quando conta algumas atividades que desenvolve no reforço, Ana formula, na reflexão de suas próprias palavras, ideias sobre o que acredita ser fundamental no processo de alfabetização, tomando consciência de que certas atividades precisam ser superadas para que fiquem coerentes com o que acredita.

[...] ele tem que identificar palavras que iniciem com determinadas letras, exercício de formação de palavras a partir de sílabas prontas, então eu vou dar sílabas: “ca, da, la, do”... várias sílabas, eles têm que ler as sílabas, eu leio com eles e eles têm que formar palavras, mas aí fica uma coisa pobre, né? Formam dado, casa, sapo, macaco, e já a atividade do aniversário que eu falei já não, é

vivenciado por eles, eles vão observar, eles vão relacionar, eles vão discutir, é diferente... Mas pelo tempo, principalmente é esta a minha dificuldade, eu parto pra este tipo de atividade, que não tem significado, ele já teve, mas não faz parte, entende? (Ana)

Assim também ocorre com Solange e Maria Nazaré, pois, ao analisar a própria prática, elas encontram subsídios para refletir e tornar suas atividades coerentes com a expressão de suas concepções, das que acreditam como possíveis e das que rejeitam. A forma como Solange descreve o trabalho com o dicionário ou como Maria Nazaré comenta sobre o ditado revela uma preocupação em tornar o aluno sujeito do processo, inserindo esses tipos de atividades em um contexto que não necessita de discriminações de metodologias, mas, antes, refletem modos de fazer específicos.

Entro com o dicionário, não como apenas um recurso. Eu sempre procuro colocar as atividades dentro do contexto, dentro do que a gente está estudando e pra dentro da prática, da vida deles. Uma coisa que seja mais próxima da realidade, então eu acho que isso está dentro da minha concepção, por exemplo, aquela atividade que eu dei pra eles usarem o dicionário, mas antes de usar o dicionário iam fazer uma agenda, foi feita por eles; eles colocaram em ordem alfabética, depois pegaram o nome dos alunos, colocaram também em ordem alfabética, daí ficou mais fácil pra eles irem até o dicionário e começarem a pesquisar. Então partiu da realidade deles, de uma coisa útil, que eles adoraram fazer. Depois eles pegaram os telefones dos colegas, colocaram na sequência e perceberam como é que a agenda funciona. Então os grupos interagiam e iam trocando informações, o telefone deles, dos colegas, depois pegavam dos

familiares, pessoas próximas, até mesmo pra eles terem aqui na escola, né? Eles terem a agenda facilitou porque aquilo é deles, não é uma coisa da escola, então muitos ainda têm dentro da mochila, eles carregam a agendinha e aí eles entenderam bastante da ordem alfabética, onde é utilizada, daí a gente começou: “Onde mais a gente encontra?”, “Ah, na lista telefônica, está por ordem alfabética, o dicionário está por ordem alfabética...” e por aí foi, né? Então aí entrou o uso do dicionário. Não é usar só para ser construtivista, né? (Solange)

Já dei texto de propaganda pra eles, eles já fizeram, tiveram que elaborar uma propaganda de algum produto, “cola”, eles tinham que fazer o deles, saíram coisas excelentes. Eu trabalho também ditado, frases, texto, desenho do texto e gravuras. Por exemplo, um ditado de palavras, sem ter por quê, só pra ver se o aluno consegue escrever as palavras, trabalhou o ç, aí fazer um ditado só de ç, só de palavrinhas com ç, isso eu nunca mais fiz porque hoje em dia já é pra eles escreverem tudo, não ficar separando, hoje você trabalha o alfabeto inteiro, você fala tudo, eles mesmos já escrevem tudo, não tem sentido dar palavrinhas com dois “ss”, dois “r”. O ditado tem sentido pra palavras novas, pra ver como eles acham que escreve, não para eles repetirem o que eu dei, mas para criarem suas hipóteses. (Maria Nazaré)

Dessa forma, cada atividade encontra-se fundamentada por ideias diferentes. O conteúdo, a forma e o material, pertencentes às atividades, estão situados em um espaço singular, possuem objetivos e perspectivas diversas, revelam, portanto, suas próprias concepções, expressando determinadas compreensões do ato de ler e escrever.

Ah, as atividades que eu trabalho são atividades que eu busco em livros que trazem esta concepção mais construtivista; eu li os livros da Emília Ferreiro, tenho uma coleção da Jolibert também, “Formando crianças produtoras de textos, crianças leitoras” que ela dá sugestões também, eu busco atividades ali. Então na teoria eu busco e transformo pra minha realidade fazendo atividades que eu acredito que vão propiciar ao aluno que ele construa, que ele atue sobre elas... (Ana)

Você tem que buscar de tudo, os livros didáticos mesmo, você vai procurando o que é melhor, às vezes tem algum livro que você fala: “Mas esse livro não trabalha com o que eu acredito, mas tem coisas interessantes”, na pesquisa é assim, você nunca pode desprezar, é sempre interessante diversificar, o quanto mais você tiver de pesquisa melhor pra construir o seu trabalho entendeu? Uso pra Matemática o livro *Matemática Criativa*, eu pego pra algumas coisas, apesar dele ser mais tradicional sempre tem situações-problema interessantes, sabe eu não desprezo mais, uso muito o Dante, eu acho que é um ótimo livro, facilita muito, tem figuras e na matemática precisa muito da parte concreta, jogos, eu acho que ele dá muitos exemplos do dia a dia, de construção, ele também faz aquela interação com as outras disciplinas e é importante. O livro *Vivência e Construção*, eu tenho usado bastante pra História, Geografia, Português e Ciências. (Solange)

[...] livros, revistas, figuras, gravuras... todo tipo de material é útil na alfabetização. Materiais escritos ou não, que dá para interpretar, ler, escrever, livros didáticos, vários tipos de portadores de textos, cartas, bulas, dicionário... É importante descobrir como usá-los. (Maria Nazaré)

As fontes para a elaboração e o desenvolvimento das atividades, assim, também retratam alguns modos de conceber o processo, pois expressam quais são os objetivos pretendidos e que caminhos são buscados para alcançar os fins propostos no processo de alfabetização.

Papel do aluno, do professor que alfabetiza e os significados atribuídos ao processo de alfabetização

Relembrando o próprio processo de alfabetização, Ana, Solange e Maria Nazaré comentam sobre suas experiências enquanto alunas, mostrando também a forma como enxergam seus alunos, enquanto professoras. Elas destacam que o processo de alfabetização atual diferenciase em vários aspectos daquele que vivenciaram como alunas. Contam que foram alfabetizadas na escola por meio de cartilhas, entretanto, todas recebiam incentivos à leitura e ajuda dos pais em casa. Traçam, assim, um perfil do que é ser aluno e revelam o olhar que dirigem em sala de aula para seus próprios alunos, indicando alguns caminhos que seguem para superar as dificuldades encontradas no processo. Segundo Ana a leitura é fundamental, tanto como meio de prazer, como de aprendizagem:

A escola era em Leme, rural, Usina Criciúma, era uma usina de cana e açúcar [...] Eu já cheguei alfabetizada lá, minha mãe não fez isso com intenção. Eu me lembro que quando eu fiz seis anos de idade ela me comprou uma coleção de livros de Contos Clássicos: Branca de Neve, Patinho Feio... Então toda a noite a gente deitava na cama com ela, eu e minha irmã e minha mãe lia, ela lê com uma entonação! Eu me lembro que eu acompanhava

a leitura: “Onde você está mãe? Mostra pra mim com o dedo”. Então, e como isso foram muitas noites, acho que eram doze livros, eu fui meio que decorando a fala dela e a identificar nas palavras, mas não foi intencionalmente que ela me alfabetizou. A leitura, eu me lembro que eu me encantava porque eu viajava mesmo, me colocava dentro do livro, eu adorava esse momento.

No meu trabalho específico de alfabetização agora, eu vejo que são alunos com dificuldade, estão no reforço por alguma dificuldade, eu não me lembro de ter tido essa dificuldade, então eu acho diferente essa coisa de... ter que compreender o texto, “peraí” eu identifico que aqui está escrito floresta e imagino a floresta, eles leem floresta, mas não identificam que floresta é aquele... exemplo “flo”, quando conseguem falar “flo”, “resta”, eles não identificam que naquelas letras existe algo, um significado? Então é essa a dificuldade que eu imagino, antes eu relacionava, eles já têm uma dificuldade, o que eu posso fazer? O que eu procuro fazer é a leitura, eu nunca deixei de fazer, eu gosto de ler pros meus alunos e eles gostam de ouvir, pra eles tentarem viajar, ver que esse mundo da leitura é gostoso, né? Que a gente pode aprender muito com isso.

Para Solange, a relação professor-aluno constitui-se em desafios e aprendizados constantes e é no dia a dia que os alunos apontam os caminhos para a continuidade do processo:

Eu fui alfabetizada pela “Caminho Suave”, na época era a cartilha que todos usavam, método tradicional, a professora... o que me chamou atenção e o que me facilitou a ler e escrever foi que ela usava cartolina recortada com as sílabas, então a gente formava

palavrinhas. Lembro que a minha mãe colocava aquelas palavras, aquelas sílabas, né? Na mesa de casa e todo dia à tarde ela ajudava a formar palavrinhas de acordo com o que a gente vinha aprendendo na cartilha, foi superinteressante, foi gostoso. A professora era muito boa pra gente, muito afetuosa. Eu me recordo daquela vez que a gente fez uma festa pra ela no dia dos professores, os alunos se mobilizaram, então ela era muito carinhosa, ela foi minha professora da primeira e de terceira série, chamava-se Dona Rute... e pra mim foi muito importante aprender a ler, eu adorei.

Fui alfabetizada em um sistema completamente diferente do que eu venho trabalhando, então foi um desafio, foi difícil, mas acho que vale a pena, tem que adaptar, fazer diferente... é um eterno aprendizado, nunca se sabe tudo. À medida que eu vejo que uma coisa não funciona, eu vou mudando, vamos retomar, os alunos fornecem isso, a gente vai percebendo isso com eles, no próprio trabalho.

De acordo com Maria Nazaré, é importante o aluno perceber que constrói sua própria aprendizagem; para isso o incentiva e o desafia constantemente fazendo que se sinta capaz e confiante:

Eu fui alfabetizada pela Caminho Suave, em um colégio particular. Eu era acostumada a acompanhar meu pai na banca de jornal, então aos domingos. principalmente, eu ia atrás, lia sempre alguma coisa, um gibi, então foi desenvolvendo. Ah, eu me lembro, era gostoso, mesmo já tendo uma noção, em casa incentivava muito a leitura, era gostoso. Sempre os primeiros colocados ganhavam um livrinho de presente; eu me lembro que uma vez eu fiquei em terceiro lugar e eu não

me conformava, apesar dela dar o livrinho, eu escondi o boletim, engraçado isso, né? (risos)

As crianças que chegam hoje pra mim, algumas sabem ler e escrever e tem aqueles que não sabem e pensam que é difícil, mas a gente tem que trabalhar a cabecinha deles que não é nenhum bicho de sete cabeças, eles vêm com medo de errar, com a ideia de que se errarem eu vou ficar brava ou vou pôr de castigo. Por outro lado, tem aqueles que acham que já sabem tudo, a gente tem que mostrar que isso é só o começo, que tem muito mais coisa pra aprender, tem que fazer uma retomada pra ir pra frente, pra saber como eles estão e pra eles se desenvolverem mais.

Quanto ao papel do professor que alfabetiza, as professoras assim o definem:

O professor tem a função de apresentar as letras, apresentar os livros, apresentar os gibis e fazer com que eles dominem o conhecimento sobre esses materiais. Porque essa realidade que eu estou vivendo, eles não têm contato, tenho alunos que não sabem folhear um livro, que nunca ouviu falar de jornal, ah... e quando vê uma revista é uma festa. Pra mim, neste momento, o papel do professor ali é mostrar aquilo que eles não têm contato em casa e que eles precisam dominar. Até agora é algo desconhecido, são códigos que eles sabem que existe, mas eles não conhecem, não dominam... acho que é tentar decifrar esses códigos, ajudá-los a decifrar. (Ana)

É levar a criança a um mundo letrado, você tem que conduzi-la pra esse caminho, então é um processo que

ele é construído no dia a dia, o domínio disso, né? (Solange)

O professor trabalha a socialização da criança, ele é o modelo, trabalha a leitura e a escrita, o domínio dessas habilidades, saber como é a escrita, a criança também tem que saber como é que é a sílaba, né? Tem que saber que a palavra é formada de sílabas, ela vai encontrar coisas na vida dela que vai falar de sílabas. (Maria Nazaré)

A ideia que permanece nesses trechos é a de decifração, de domínio de códigos e habilidades, mas seria essa a concepção de alfabetização que permeia a prática pedagógica dessas professoras? Eu, enquanto pesquisadora, continuaria discutindo as ideias que embasam a práxis pedagógica em alfabetização segundo alguns princípios didáticos inerentes às peças de Brecht, se simplesmente rotulasse as concepções dessa professora em uma terminologia, como a de um ensino tradicional, por exemplo? Se eu assim o fizesse, encerraria o livro nesse momento e concluiria, reunindo-me à corrente pessimista que ronda algumas pesquisas em educação, que nada mudou, que a situação em alfabetização é caótica e permanece estática, sugerindo, por fim, que o professor apresenta a necessidade de fazer mais cursos de formação.

Não estou dizendo com isso que não há necessidade de o professor estudar mais ou se aprofundar nas questões teóricas e práticas que permeiam o processo de alfabetização e, conseqüentemente, sua práxis pedagógica. Entretanto, quero mostrar que existe um exercício, um movimento de lugares, uma desestabilização quando a professora coloca em pauta a discussão de seu próprio trabalho, quando reavalia suas concepções e o desenvolvimento de sua prática, seus modos de fazer.

Com essas perspectivas em mente, resolvi prosseguir, encontrando, logo em seguida, falas dessas mesmas professoras, que apontavam para as funções sociais da língua como algo essencial, mostrando que o processo de alfabetização ultrapassa o domínio do código linguístico.

As habilidades que se deve ter: reconhecer as letras, diferenciar letras e outros símbolos, saber que elas têm um som... é aquela questão da função social, quão importante este material é importante pra eles, o porquê eles devem aprender a escrever um bilhete, o professor deve mostrar a importância disso; o porquê eles precisam aprender a escrever o nome dos amigos, qual a função disso ou da música que nós cantamos; faz parte do dia a dia deles, ir registrando isso e mostrar a importância desse registro. Isso é entrar em contato com o mundo letrado e dominá-lo. Saber fazer uso da escrita, que faz parte da linguagem e saber que a pessoa se comunica, que é importante a comunicação pra se viver. Então esse é o nosso papel, conseguir se expressar, se comunicar através dessa escrita, saber mostrar o que se está querendo. (Ana)

Na alfabetização o professor não pode chegar com fórmula pronta na sala de aula, pelo menos eu não chego, eu vou com o objetivo e o início, né? Eu vou começar com o trabalho assim, aí analisando a classe, vendo comportamentos, aí que eu vou tomando um direcionamento. Professor é mediador, porque ele leva, mas ele é uma ponte do conhecimento também, então eu acho que primeiro a gente tem que incentivar o aluno. Por que eu estou querendo aprender a ler, né? Então eu acho que o professor tem que fazer este trabalho mesmo de trazer o aluno pro mundo da leitura e da escrita, mostrar que aquilo é uma coisa prazerosa. Não tem nada

pronto, a gente vai construindo. Defino como uma missão, a gente vive junto, sofre junto com os pais, com os alunos que têm dificuldade, com aquele que você vibra quando vê um passo a mais, né? Eu me envolvo no processo e procuro passar ao máximo, trazê-los ao máximo para aqueles objetivos que a gente tem estabelecido. (Solange)

O professor prepara as crianças para a vida, para serem cidadãos, se formarem cidadãos conscientes... é bem difícil, não é dar tudo pronto, tem a ver com compreensão, alfabetizar é uma coisa bem ampla, é eles verem o que é possível fazer com a leitura e a escrita, para que possam fazer. (Maria Nazaré)

Percebi que todas essas ideias iam compondo os modos de pensar de Ana, Solange e Maria Nazaré sobre os significados do processo de alfabetização, como um conjunto que reúne, de forma tensa e dialética, os seguintes elementos: o domínio do código linguístico, o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias a esse processo (como o reconhecimento e a associação), o uso e a expressão social desse código pelos sujeitos, bem como as funções da língua, expressas pelas produções escritas e lidas pelos alunos, em uma situação de comunicação, ação e interferência do sujeito no meio por meio de suas produções.

É importante perceber que essas concepções vão sendo modificadas e que as professoras não fecham as possibilidades de repensar suas práticas, aperfeiçoarem ou buscarem novas ideias para compreender e desenvolver o processo de alfabetização com seus alunos.

Minha atuação nunca vai ser suficiente pra mim, eu sempre vou achar que está faltando alguma coisa, que

eu sou capaz e que os meus alunos são capazes de muito mais, mas eu ainda vou descobrir o que falta pra isso... eu não me contento mais em aplicar as mesmas atividades que antes, eu tenho que ir buscar mais e mais. (Ana)

Eu acho que a atuação muda, né? Em certos momentos... (pausa) é como se você fosse por um caminho e depois vê que por aqui não, tenta de novo e de outra forma. (Solange)

Às vezes, você fica pensando se vai dar certo, se é isso mesmo, se está dentro da proposta e se está dentro da proposta será que vai ser viável dar isso? Tem sempre que refletir, ir mudando e ir adequando de acordo com as necessidades. (Maria Nazaré)

O processo de alfabetização vai sendo caracterizado como uma prática ampla, relacionada à vida e ao fazer de professores e alunos, prática que essas professoras constroem por meio da interação com os seus alunos e que vão conferindo significados aos seus atos cotidianos.

Eu não precisei primeiro mostrar o ba, depois o ca, depois o da, inicialmente pra que eles conhecessem isso. Alfabetização é mais ampla, a gente valoriza o que eles sabem, troca experiências... é pra vida. (Ana)

Esse processo não está pronto, nunca vai estar, porque mesmo depois de adulto quando a gente já tem o processo, a gente sempre tem a necessidade de buscar, de pesquisar e isso é que eu procuro passar pros meus alunos, qual a importância daquilo pra construção da pessoa mesmo, eu acho que o processo de alfabetização está muito ligado com a pessoa né? A leitura e a escrita

têm sempre uma razão e pra atingir um objetivo eu busco vários caminhos. Eu vou continuar com receitas, cartas, não vou passar para o ba-be-bi-bo-bu, não vou, eu só vou usar de outros meios pra ele, a escrita é uma técnica, não adianta a gente dizer que não é, ela é, eu tenho que dar meios pra eles perceberem como ela funciona, ele vai ter que aprender essa técnica também... mas ela é também muito mais do que isso... como é que eu vou trabalhar tudo isso? Eu, como professora, não posso ficar parada. (Solange)

Eu acho que alfabetizar não é dar tudo pronto pra criança, não é a criança fazer ler e escrever tudo, que ela não é alfabetizada só lendo e escrevendo certinho, ela é alfabetizada lendo tudo, seja gravuras, interpretando quando não tem nada escrito. Não é dar tudo pronto para ela, alfabetizar é muito amplo, não é só ler e escrever, ela interpreta do jeito dela, ela cria hipóteses da escrita, como é a escrita para ela. Ela tem a hipótese dela, se você não levar pro lado que alfabetizar é só saber ler e escrever “certinho”, ela é alfabetizada. Não precisa saber ler e escrever pra ter um pouco de cultura de arte; ela pode ouvir, ver na televisão, pode ver um quadro e alguém explicar pra ela; aqui a gente já trabalhou Tarsila do Amaral, já trabalhou Portinari, desde a primeira série. Então ela pode... não precisa ser “alfabetizada” para entender isso. Este trabalho com arte foi muito criativo; a gente trabalhou muito com gravuras, a história do autor e depois eles eram levados a criar um dos quadros deles. Isso é uma atividade de alfabetização também porque ele está lendo a gravura, ele está ouvindo a história, vendo as figuras, ele está tendo uma alfabetização perfeita. É assim que eu penso hoje. (Maria Nazaré)

Dessa forma, compreender os significados que as professoras atribuem ao processo de alfabetização não representa enquadrar suas falas em definições metodológicas ou em concepções predeterminadas. Assim elas se expressam:

A concepção que eu tenho vai melhorando ou não, eu vou aprendendo, vou construindo, reconstruindo, edificando ou corrigindo alguma coisa que está falho que eu com a prática, com os alunos, eu vou aprendendo que não é a forma adequada; a troca entre professores também vai contribuindo pra que essa concepção seja formada. (Ana)

Esta concepção vem mudando, ela vem sendo construída. Eu sinto que foi assim, através de pesquisas, que eu tive que pesquisar, pra entender como era trabalhado, então eu fui em busca. Eu me descobri assim, apaixonada por alfabetizar, eu não imaginava que eu ia gostar tanto, meu marido às vezes me questiona: “E se te mudarem de série?”, eu falo que se mudarem eu vou mudar, mas (abre um sorriso) meu coração vai estar ali, porque eu descobri que eu gosto de alfabetizar, gosto da criança nessa idade, gosto de interagir com eles, acho que de uma forma até apaixonada sabe, é uma coisa assim muito prazerosa, cativa ver uma criança chegar na sala não saber ler e daqui a pouco ela está lendo, escrevendo, questionando, se desenvolvendo, é muito gratificante. Eu acho que é uma série em que a gente vê o resultado, concreto ali, aparecer. (Solange)

Acho que as concepções e a minha atuação estão caminhando juntas, tem que sempre aperfeiçoar, pra aprender cada vez mais e fazer cada vez mais um trabalho melhor. (Maria Nazaré)

Portanto, quando comentam suas concepções, práticas, ideais, experiências e crenças, essas professoras mostram a complexidade, as incertezas e as reflexões cotidianas que constituem e reformulam os próprios significados do processo de alfabetização.

7

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS RELAÇÕES COM AS PEÇAS DIDÁTICAS

*O rio que passa dura
Nas ondas que há em passar,
E cada onda figura
O instante de um lugar.
Pode ser que o rio siga,
Mas a onda que passou
É outra quando prossiga.
Não continua: durou.*

Fernando Pessoa, 1970

Neste capítulo encontram-se as discussões realizadas a partir da terceira e quarta entrevistas. Com a leitura das seis peças didáticas, eu e as professoras saímos em busca da construção de possibilidades para repensar o processo de alfabetização na relação com essas peças.

Assim, ressalto as impressões e interpretações das professoras quanto a essas leituras, apontando as relações que foram sendo construídas, em uma situação de interlocução, em cada uma das peças didáticas.

Relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização: primeiras impressões

Destaco, inicialmente, o fato de as professoras não conhecerem as peças didáticas, nem suas proposições. Como primeiras impressões, Ana, Solange e Maria Nazaré assinalam o caráter atual das peças, reforçando a ideia de que estas abordam problemas do cotidiano e da existência humana.

Eu acho que elas são atuais, são bem inseridas no nosso contexto e nós podemos estar fazendo uma relação com o que a gente vivencia hoje. (Ana)

Ele é um autor que consegue passar de geração pra geração, então aquilo que ele falar vai ser sempre atual, ele pega a essência, pode sempre ser lido e ainda assim ser atual. Brecht, Shakespeare... o Brecht, consegue mesmo pegar a essência do homem e das suas relações, continua sendo atual, é fascinante, faz a gente pensar muito. Gostei das leituras, não conhecia, quer dizer conhecia o Bertolt Brecht, mas não conhecia o trabalho dele. Já tinha ouvido falar, mas nunca tinha lido nada. (Solange)

Eu não conhecia essas peças, gostei muito das peças, dá pra refletir bastante. Acho que isso acontece porque elas são atuais, falam do que ainda acontece, da nossa vida. (Maria Nazaré)

Conforme as leituras iam avançando, as professoras construía e acrescentavam outras impressões em relação às peças didáticas. Dessa maneira, por meio das trocas

ocorridas entre pesquisadora e professoras e ao final da leitura das seis peças, Ana, Solange e Maria Nazaré destacaram alguns aspectos como essenciais às peças didáticas: a reflexão, o desafio, o incitar à ação, o (re) pensar, a revisão constante da própria prática e do papel assumido, tanto na vida pessoal como na profissional.

Eu acho que as peças te levam a pensar, essa coisa de no começo eu achar uma coisa, depois conseguir ver outra, concordar com ele, pensar, refletir, ainda que eu não concorde ou concorde elas te levam a pensar. As nossas conversas foram muito boas, me levaram a pensar muitas coisas, repensar outras. (Ana)

Essas peças levam a reflexão, reflexão profunda; ele tem assim envolvido no texto um conteúdo filosófico, sociológico, envolve tudo isso, né? Então eu achei que leva à reflexão. Essas peças são fascinantes e fazem a gente pensar bastante, rever nosso papel e nossa prática. Essa experiência tem sido muito importante pra mim. Então, me fascinei mesmo, vou pesquisar mais, está ali latejando, gostei mesmo, acho que valeu a pena. Tem a ver com a vida e como a educação e a alfabetização estão ligadas à vida, não dá para separar. (Solange)

Dá pra refletir bastante, para o ano que vem, eu vou pensar em fazer alguma coisa com estas peças em sala de aula. Pensei em ler e discutir com eles, a gente acha que eles não vão saber discutir, mas vão sim. Apreendi muito com as peças, com as nossas discussões, foi muito gostoso. É uma mudança de comportamento, de pensamento, estas peças nos levam a pensar que não podemos ficar presos em uma só opinião. (Maria Nazaré)

A troca de informações sobre a proposta dessas peças possibilitou, portanto, a construção de conceitos e a compreensão de seus objetivos, facilitando a elaboração de relações entre os princípios didáticos e a prática pedagógica das professoras. Um desses momentos de troca pode ser percebido pela transcrição de nossas conversas sobre o coro, elemento sempre presente nas peças didáticas. Ana destacou a presença do coro como um chamado ao pensamento; Solange percebeu-o como um questionamento, como aquele que quer saber o porquê das atitudes e Maria Nazaré definiu o coro como aquele que ditava normas e incitava o pensamento.

Pesquisadora - As peças foram escritas por Bertolt Brecht, que foi um grande dramaturgo, poeta e escritor alemão, teve influências contra o nazismo, era uma peça engajada, contra repressão e discriminação, visando melhorias para as camadas desfavorecidas. Tinha como objetivo a diversão e o ensino, queria-se ensinar algo às pessoas, ele queria por meio destas peças ensinar algumas coisas de forma lúdica. Não precisavam ser atores, poderiam ser amadores, porque o objetivo maior não era a encenação.

Ana - Tem sempre o coro, né?

Pesquisadora - É, o que você percebeu por este coro?

Ana - Seria a voz da população, a voz do povo? Acho que é o que as pessoas comuns diriam nas situações que ele expõe na peça.

Pesquisadora - A representação não precisaria ser feita por profissionais do teatro. Então não precisava de público pra isso, porque todos participariam da peça, não precisava de público, daquele que fica sentado vendo.

Solange - É uma dinâmica, né? A peça dele é uma dinâmica, dá pra sentir isso lendo.

Pesquisadora - A peça didática se concretiza na prática, no fazer. Ele fala também do coral que tem nestas peças, você chegou a pensar alguma coisa sobre o coral?

Solange - Eu vi como um questionamento mesmo, ele faz o papel do questionamento... querer saber o porquê. O que te levou a isso? Então todas as peças têm isso.

Pesquisadora - É, tem.

Solange - Direcionar mesmo, pensa, será que é por aqui? Ele mostra o ponto de vista dele.

Pesquisadora - O que você pensou sobre o coral, o que ele representou para você?

Maria Nazaré - Ele era aquele que ditava as normas e pressionava o pensamento.

Pesquisadora - Como se fosse um chamado ao pensamento não é?

Maria Nazaré - É, é isso.

Nessas primeiras impressões, portanto, é possível perceber que alguns aspectos destacados pelas professoras quanto às peças didáticas remetem tanto a seu conteúdo e material, quanto a sua forma. Quando Ana aponta para a ideia de repensar conceitos, mostra que a forma de escrita dessas peças, assim como os temas discutidos por elas, levam o leitor à reflexão, pois, concordando ou não com o desenvolvimento dos fatos, torna-se imprescindível pensar sobre eles. Para Solange, o contato com as peças didáticas propiciou uma revisão de seu próprio papel de educadora, despertando-lhe um desejo de pesquisar cada vez mais, como algo que fica latejando e instigando o pensamento. Pelas leituras de Maria Nazaré, as peças didáticas ganham espaços que ultrapassam os limites iniciais definidos pelo lugar de produção dessas peças porque, ao pensar em discutir e trazer as peças didáticas para o espaço escolar, a professora desenvolve novas conexões e permite a

construção de outros lugares, outros olhares, outras relações.

Com isso, por meio da interação entre professoras e pesquisadora, subsidiada pela leitura compartilhada do material, foram sendo discutidas e construídas algumas relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização.

Essas discussões foram organizadas de acordo com os comentários tecidos pelas professoras. Assim, após a transcrição das entrevistas, realizei um trabalho de recorte e colagem das falas das professoras, segundo semelhanças e/ou diferenças apresentadas entre elas. Esse procedimento foi repetido em cada uma das discussões das peças didáticas para que, a seguir, fosse realizada uma articulação dos aspectos abordados nas leituras e discussões das professoras, em relação às peças didáticas, com os princípios didáticos que as compõem, tanto aqueles levantados em meus estudos, como também os que foram sendo apontados durante as reflexões das professoras.

Leitura e discussão da peça: *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não*

Quanto às peças *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não* (Brecht, 1992c), as professoras destacam a importância da escolha de caminhos e tomada de decisões no fazer pedagógico, mostrando que esses aspectos propiciam resultados diferenciados. Discutem, então, o fato de que ser professora significa refletir constantemente sua prática pedagógica, a fim de que sejam vivenciados os desafios e superadas as dificuldades no decorrer do processo de alfabetização.

[...] como que o seu posicionamento frente a uma questão pode mudar totalmente, né? Eu costumava dizer pra uma amiga que você sempre vai ter pelo menos duas opções na vida e esta peça me deixou bem claro isso, sempre você tem escolha por mais que se pense que não. Por pior que seja a situação sempre há opções, dá pra ver como que a posição que você assume pode modificar outras também. Aí eu lembrei da classe, como você toma uma postura e como isso vai influenciar os alunos, se eu digo uma coisa ou digo outra, como isso influencia... é o poder da palavra do professor. (Ana)

O professor também, num primeiro momento ele sabia que era errado, tinha dó de jogar o menino, ainda assim assumiram a culpa todos juntos, jogaram de uma vez pra que todos assumissem a culpa, que um não tivesse nem a mais e nem a menos, mas jogaram, sabendo que era errado. É o professor que se acomoda. (Solange)

Eu vi muito o desafio, mesmo o menino sabendo dos perigos que corria ele não desistiu, ele tinha um objetivo e foi atrás, enfrentou as dificuldades e não desistiu. Eu vi a figura do professor, porque a gente não desiste, quem realmente gosta do que faz, gosta de desafios, está sempre procurando novos conhecimentos. A hora que eles queriam abandonar o menino ali e deixá-lo à própria sorte, eu pensei: é muito mais fácil você largar o aluno que não vai, desistir e continuar fazendo a mesma coisa, se acomodar. Então, naquele que diz sim, eles queriam largar o menino lá, quem conseguisse chegar até o destino, tudo bem, quem não conseguisse ficava pelo caminho, vamos jogar no vale, né? No outro, que diz não, preferiram voltar, mesmo que fossem criticados, zombados, pra eles isso não importou, quiseram ajudar o

menino. Então na educação é assim também, você pode desistir e seguir em frente do jeito que for porque é mais fácil prosseguir com quem já sabe do que com quem está com dificuldade. Mas geralmente é lá no outro que está o desafio, naquele que não sabe, é aquele que mais precisa de ajuda para poder caminhar, atingir seus objetivos, na leitura e na escrita. Nós temos que encarar os desafios do dia a dia, daí você toma as decisões, que sim ou que não. (Maria Nazaré)

Por meio das relações e sentidos atribuídos a essas peças pelas professoras, vão sendo apontados alguns princípios didáticos, como a questão do jogo de poder entre oprimidos e opressores pelo poder da palavra na sala de aula; a possibilidade de reflexão frente a cada nova situação sobre a figura do professor e sua postura; e a possibilidade de transformação por meio das escolhas e decisões tomadas no cotidiano, pelas formas de superação dos desafios, pelo dizer sim e pelo dizer não.

Outro aspecto comentado refere-se à questão da reprovação e seu papel no desenvolvimento da vida escolar, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do processo de alfabetização. É estabelecida uma relação entre o jogar o menino no vale com o abandonar um aluno que apresenta dificuldades, reprovando-o. Nessas apropriações e relações estabelecidas a partir do texto das peças, as professoras colocam em pauta a discussão daquelas atitudes tidas como naturais e comuns no desenvolvimento do processo de alfabetização, aspectos que remetem aos princípios didáticos relativos ao questionamento do Grande Costume e das verdades imutáveis.

[...] Isso me faz pensar na reprovação. É uma coisa tão dolorida, né? Parece ser necessária, mas por outro lado a

gente que tem experiência sabe que eles não melhoram por isso, às vezes pioram. (Ana)

[...] o aluno não está estacionado, mas a gente tem que ver até que ponto, né...? Se não fica cômodo: “Ah, não dá, não serve”, então vamos todo mundo jogar o aluno pra escanteio ou deixar o aluno retido aqui, sem saber o que vai fazer ou o que aquilo ali vai refletir na vida dele. Neste momento, eu sempre me lembro de um aluno que teve uma dedicação espantosa, ele tentou, tentou ler de tudo quanto era forma, no último semestre ele conseguiu ler, o sacrifício que ele fez pra chegar ali foi muito grande. Então eu sabia que ele iria passar para o próximo ano com dificuldade, mas eu nem levei ele para o conselho de classe porque aquilo foi uma decisão minha, eu sabia que se os professores analisassem aquilo do lado frio, eles iam falar: “Você vai ficar”, se eu fizesse aquilo eu estaria matando o aluno porque ele tinha se esforçado e eu sabia o quanto. Depois, no ano seguinte eu procurei acompanhar como ele estava, perguntando sempre pra professora, pra ele, ele ainda estava com dificuldades, mas estava caminhando. (Solange)

É este o Grande Costume da peça, ainda que seja por baixo dos panos, a gente abandona quem não vai, não consegue, então deixa, para no meio do caminho, reprova. (Maria Nazaré)

A aceitação como acomodação e a mudança enquanto possibilidade no fazer pedagógico também se constituem em pontos de discussão nas relações que foram sendo tecidas entre professoras e pesquisadora, traduzindo a ideia de um princípio didático fundamental dessas peças: o de que é possível modificar rotinas, criando outros caminhos e outras práticas.

[...] sabe aquelas coisas que a gente faz sempre e não questiona, só porque tem que ser feito? Por exemplo, sentar um atrás do outro, é um costume, porque tem cara de sala de aula, ninguém questiona, é cômodo para o professor, os alunos apesar de terem vontade de mudar, sentar com os colegas ou levantar, respeitam o professor. Na peça é esse o aceitar as coisas daquele jeito, sem mudar, é o caso do seguir o costume. (Ana)

[...] então é aquela coisa assim da sociedade mesmo, que a gente não questiona, as coisas sempre foram assim e pronto. A gente vive muito disso no dia a dia, da vida pessoal, da vida profissional. Então é ter essa reflexão, por que eu estou aceitando isso? Não tem uma alternativa, não tem outro caminho? (Solange)

A confiança em si próprio mostra o que a pessoa é capaz, mesmo que os alunos ou eu encontremos dificuldades não podemos nunca desistir... na peça, as leis eram antigas, não tinha mais por que estar seguindo, então eles mudaram as regras, os estudantes e o menino não tiveram medo de encarar o novo, mesmo sendo alvo de zombarias, mas pra eles isso não importou, eles aceitaram a mudança, tentaram fazer diferente. (Maria Nazaré)

Por fim, são atribuídos significados ao princípio didático referente ao aprender a estar de acordo:

Tem uma parte do coro que tem muito a ver com o que a gente faz na escola. Posso ler? [pega o texto, procura e lê] “O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo, muitos dizem sim, mas sem estar de acordo, muitos não são consultados e muitos estão de acordo com o erro, por isso o mais importante de tudo é

aprender a estar de acordo”. Na nossa profissão a gente tem que fazer isso sempre, né? Pra viver bem com o grupo, com a coordenação, com os colegas... como em toda profissão, mas na escola essa relação humana é o tempo todo, o nosso trabalho gira em torno dessa relação. (Ana)

Eu achei interessante essa parte, isso aqui na parte da educação é uma coisa fundamental, né? Dizer sim por dizer sim, mas não está realmente de acordo, cai com a questão da teoria que a gente estuda, com a teoria que a gente aplica. Eu acho que está muito ligado na alfabetização a questão da teoria e da prática, dois lados da mesma moeda. (Solange)

[...] você vai vendo as diferenças, porque uma classe homogênea não vai existir, por mais que o professor dê as mesmas coisas para todos, nunca vai ser igual. Dizer sim ou não já mostra as diferenças. Pode até ser uma sala inteirinha alfabetizada, mas ainda assim vão ter diferenças. (Maria Nazaré)

Estar de acordo é visto como forma de melhorar a convivência no ambiente escolar, como um meio de coerência entre teoria e prática nos modos de fazer e pensar o processo de alfabetização e como reflexão sobre as diferenças existentes na sala de aula, ainda que todos os alunos estejam alfabetizados.

Leitura e discussão da peça: *Baden-Baden sobre o acordo*

Na peça *Baden-Baden sobre o acordo*, as professoras consideram a ajuda como um meio de reflexão sobre o papel do professor, destacando as relações de poder e violência que podem permear a convivência entre professor e alunos. É possível perceber que a forma pela qual as professoras discutem a questão da ajuda, problematizando-a e questionando suas próprias atitudes, faz que o princípio didático referente à contradição que existe entre ajuda/poder e ajuda/violência seja colocado em movimento por meio das falas e atribuições de significados à peça, a partir das leituras realizadas.

Acho que é a questão do ajudar, está ajudando mesmo? O professor está lá ajudando ou está... é como se o professor colocasse palavras na boca do aluno, quando a gente faz uma pergunta já afirmando: “Você quer sentar aqui, não quer?”, “Sim, eu quero” (risos). O colocar palavras na boca do outro, achar que está ajudando, permitir um momento de discussão, mas na verdade não, está dizendo o que tem que ser feito e vai fazendo. Isso acontece na sala de aula. (Ana)

Posso ler? [pega o texto da peça]: “Ajuda e violência constitui um todo e é esse todo que é preciso transformar”. Aqui o pedir ajuda é se colocar como uma fraqueza diante do outro, mas eu não vejo a ajuda como sinal de fraqueza, acho que todos nós precisamos de ajuda, mas muitas vezes o poder de quem ajuda pode ser uma violência contra você. O aluno pede ajuda, o professor se sente o todo-poderoso, né? Isso pode acontecer e ao invés de ajudar o professor mostra que ele não sabe nada. Mas se o professor não ajuda ele está excluindo, isso é um tipo de violência, perpetua a violência que o aluno já está sofrendo. Tem muito professor que pensa assim: o aluno que é bom sempre

vai ser e o que não é, não é. Já traça o caminho, aí já é uma forma de violência. A gente precisa de ajuda! Tem hora que lendo a peça, eu pensei: “Eu não sei mais nada”. No processo de alfabetização a gente já passou por isso, passa por isso. Quando eu comecei, era de um jeito, depois reformulou e daí mudou de novo, chega uma hora que... é hora de repensar, o professor tem que ter um pouco disso, essa certeza de que ele não sabe nada mesmo. As coisas mudam, há uma necessidade, o mundo muda, as pessoas mudam. Então é uma coisa que eu procuro passar para os alunos e procuro ter em mim, porque a gente está sempre buscando o conhecimento, isso faz parte do professor pesquisador, né? O papel verdadeiro do professor é buscar e não ficar estagnado nas certezas. (Solange)

Eu pensei nessa ajuda que, na verdade, não é ajuda nenhuma e que a gente encontra isso muito, não só na educação; ainda mais no mundo individualista que a gente vive hoje. (Maria Nazaré)

Para Solange e Maria Nazaré, a prática pedagógica desenvolve-se pela relação entre o ideal e o real, ressaltando que os limites e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar devem ser considerados, da mesma forma que a ousadia e a consciência do que pode ser feito e do que pode ser almejado. Essas ideias remetem aos princípios didáticos relacionados à discussão dos avanços, descobertas tecnológicas e possibilidades desenvolvidas pelo homem em meio às desigualdades que ainda persistem no meio social, pois, na leitura das professoras, a possibilidade de mudanças inicia-se pela tomada de consciência das atitudes e expectativas do sujeito. E isso pode ocorrer quando o professor volta seu olhar para sua própria prática,

analisando-a e posicionando-se como sujeito (ator) desse processo.

Precisa ter bastante forte em si quais são seus princípios, interesses, vontades; o que tem de ideal na vida e não se deixar abalar e ir perdendo os pedacinhos como na peça e ainda no final ter que ouvir aquilo: “Você quer tudo também? Não se pode ter tudo!” Só que trabalhar de forma construtivista em uma sala apertada com quarenta alunos, ter que fazer agrupamento todo dia, não ter pessoal de apoio pra arrumar, é bem difícil! À medida que você vai trabalhando, eles vão exigindo de você coisas que vão se esbarrando nessas dificuldades, lógico, você tenta suprir, mas tem que ver que não somos nenhum super-homem ou superprofessor, tem esses limites, tem que ter consciência deles. O importante é fazer da melhor forma possível; você pode melhorar, tem as dificuldades, mas isso não é motivo pra fazer de qualquer jeito também, você está ali porque quer, então tem que fazer o melhor possível, mas ter consciência de que tem coisas que não são alcançadas e outras que não dependem só do professor. (Solange)

A capacidade do indivíduo de acreditar sempre que é possível. Realizar os seus objetivos é possível, ele tem que correr atrás, com perseverança, com ousadia a gente consegue. (Maria Nazaré)

Ana aborda a necessidade de repensar o significado de transformação por meio da relação parte e todo presente no processo de alfabetização, discutindo a forma de trabalho do professor e a importância do outro nesse processo. Essas relações vão ocorrendo tanto pelos sentidos atribuídos à peça por meio da leitura, como pela interação professora e pesquisadora, o que reforça o princípio

elementar das peças didáticas: a construção pela ação, pelo fazer.

Em alfabetização, é importante fazer a relação do conteúdo, não é que nem na peça, vai tirando, chega um ponto que não tem mais nada, daí ele fala: Mas você quer tudo? Agora se vira do jeito que está. Para que o aluno tome o significado das coisas, não pode ir jogando: “Agora a gente vai ver o ‘ca’, depois o ‘ba’” e uma coisa não tem nada a ver com a outra. É importante um trabalho com textos, porque isso não existe, esse amontoado, é uma coisa só, é um todo, que ele vai explorando as partes, mas que possui um significado. Não é como a silabação que você tem que dar todas as sílabas e o aluno nem consegue fazer uma frase, acho que tem a ver com isso. Essa é uma relação que eu estou fazendo agora, eu não tinha visto isso. A gente começa a ler essa coisa do letramento, eu estava lendo na pós na Teoria de Linguagem sobre isso, eu não li bem ainda, mas depois a gente conversa. (Ana)

Solange destaca o acordo como um aspecto presente nas relações humanas. Na escola, o acordo entre professores e alunos aparece sob a forma do contrato pedagógico; além disso, considera que nem sempre esse acordo é estendido para professores, coordenadores e supervisores. Assim, ao problematizar essas questões, a professora mostra que não existem acordos únicos e fechados, assim como não existem acordos imutáveis; retrata, no conteúdo e na forma de expressar suas ideias, a necessidade de mudanças nas relações e nos acordos estabelecidos; questiona a atitude de submissão do professor frente às orientações pedagógicas voltadas a sua prática; enfim, em todas essas discussões, a professora coloca em movimento e investiga os significados do desenvolvimento do senso crítico.

Tem que ter liberdade, mas isso não quer dizer que tudo deve ser livre, sem direção, sem acordos. Tem que ter acordo, esse acordo pode ser mudado... Eu acho que esse acordo da peça cai muito na questão do contrato pedagógico, que vem sendo bastante comentado com a gente. Não é uma coisa pronta, é algo constante, que é construído e reconstruído a cada dia dentro da sala de aula, fica difícil dizer: “Fiz tal contrato pedagógico com os alunos que deu certo”. Funcionou para aquele momento, para aquela realidade, o meu, eu tenho que criar. Por outro lado, o professor tem que saber o momento de calar, falar, se posicionar, a gente às vezes se intimida com outras autoridades, mas dentro da minha sala de aula eu conheço a realidade, desenvolvo um trabalho, então a gente tem que dialogar, não ir aceitando tudo com submissão. Este também é um acordo, fica aquela coisa de aplicar um acordo entre professor e alunos, mas entre coordenador, supervisor e professor, não tem acordo? Tem que ser de um determinado jeito e acabou? Isso não é desenvolver espírito crítico. (Solange)

A importância de considerar o momento do aluno e o caráter de desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização são aspectos destacados por Maria Nazaré durante suas leituras.

[...] cada um tem o seu momento, principalmente na alfabetização. A gente tem que acreditar na capacidade da criança, nunca desmerecer, porque ela é capaz de aprender, de se desenvolver, cada um tem o seu tempo, cada criança tem o seu momento, mas ela consegue. A gente nunca pode desacreditar ou abandonar achando que ela não vai ser capaz. Fazer ela também acreditar na sua capacidade, uma palavra que você falar, ela já pode

achar que não é capaz de fazer. A alfabetização é esse processo mesmo. (Maria Nazaré)

A alfabetização é vista, portanto, enquanto processo; enquanto um caminhar que se desenvolve por meio e na relação entre os sujeitos; essa ideia remete ao princípio de que a mudança se constitui em um processo contínuo, baseado na construção, no abandono de alicerces cristalizados e caminhos predeterminados.

Leitura e discussão da peça: A exceção e a regra

Em *A exceção e a regra*, as professoras compreendem a regra e a exceção como um meio de reflexão na práxis pedagógica, tanto para a discussão do papel do professor, como para aguçar a percepção em relação ao processo de alfabetização desenvolvido pelos alunos. Discutem ainda o que é ou não ser alfabetizado e quais aspectos se encontram inerentes a esse conceito. Dessa forma, os modos de fazer e pensar em alfabetização são refletidos à luz do princípio de estranhamento delineado nessa peça.

[Ana procura no texto] É aquela parte do coro: “Descubram o que há de estranho no que parece normal, veja o que há de anormal no que parece explicado”, essa frase me chamou atenção quando eu li. O que é normal? O que é regra? Dentro de que padrões eu posso estabelecer o que é normal, e o que não é normal? Nas escolas, nas classes, a gente pode ver isso, né? Será que aquele que segue as regras é normal? Analfabeto ou alfabetizado? Eu acho que esses padrões mudaram muito nos últimos anos. Antigamente, quando se usava o

método de silabação era normal o aluno que chegava em julho, agosto e decifrava sílabas. Depois que a Emília Ferreiro veio e revolucionou essa questão das fases da escrita hoje é diferente essa normalidade. Eu acredito que hoje em dia todos os professores, assim eu espero, já consideram a hipótese da escrita na criança, então essa coisa do normal já é mais ampla. Alfabetizados pra mim são aqueles que dominam o sistema alfabético da escrita, nem todos são ortográficos, adultos, professores, não são, acho que eu consideraria aquele que alfabeticamente... que dominam esse sistema. Se um aluno não conseguir escrever, ainda que ele consiga identificar a escrita ele não vai ser considerado alfabetizado. Mas aí vem uma outra questão, eles não conhecem as letras, mas conseguem tomar um ônibus, crianças e adultos, eles conseguem ver um preço do que querem comprar, identificam produtos, mesmo sem lê-los, aí depende como você está vendo o termo alfabetização, aí entra a questão do letramento, que eu estou tentando estudar. (Ana)

[...] o que você falou mexeu comigo, espera aí, se o Cule tivesse sido transformado a ponto de se revoltar com o que estava sendo feito com ele, o que é comum, ele iria matar o Comerciante, todos iam achar certo e ele ia fazer parte da regra? E ele não seria a exceção que nos leva a discutir tudo isso. Então quer dizer, apesar de ele ter saído perdedor da própria vida, ele saiu vencedor na verdade. Isso faz pensar o papel e o que acredita o professor, se você quer uma mente libertadora, crítica, reflexiva, isso vai na contramão da sociedade. A gente pode plantar e semear, movido a esperança mesmo, acreditar no trabalho, esse é o diferencial, o algo a mais, fazer e acreditar que deu o melhor de si. Daí se você começar dá pra ir longe, longe, longe... (risos). Na

verdade, foi a exceção que permitiu ver a regra. Às vezes, quantos gritos de exceção a gente não escuta na sala de aula, né? (Solange)

A regra é o que é, mas a exceção vem pra mostrar que não. Por exemplo, o professor fala: “Vocês vão fazer tudo junto, tudo assim e acabou”, mas tem um aqui que não vai fazer assim, tem outro que também não vai. Na alfabetização eles vão construindo maneiras de resolver as coisas. [...] para ler e escrever não tem uma regra, não tem uma fórmula. (Maria Nazaré)

As professoras destacam também o caráter da exclusão social, de forma geral, e suas relações com a exclusão escolar, no âmbito do processo de alfabetização.

Essa situação da peça, apesar da gente se chocar, ela é tão comum, tão comum! E na educação se a gente observar, isso é tão comum também, e isso não é só como professor, mas qualquer outro que acaba fazendo prevalecer a sua voz e calando outras. [...] eu acho que fala também dessa questão do aluno com dificuldade, teve uma hora que o guia explica pra ele o caminho, o Cule diz que entendeu, mas na verdade não entendeu coisa nenhuma. E é aquilo que eu já falei, o aluno pra acompanhar e seguir o ritmo da classe, concorda, balança a cabeça, como ele diz várias vezes na peça. Então eu relacionei isso, com os alunos com mais dificuldade, que são levados a enfrentar situações e ir concordando, até lembra a peça Aquele que diz sim e Aquele que diz não. (Ana)

Hoje, a situação está um pouco diferente? Está, não tem o Comerciante, o Guia e o Cule, mas tem os empresários, donos de multinacionais, os operários da

fábrica, quem se encaixa no intermediário hoje? O proletariado? Mas que parte do proletariado? Aí a gente começa a ver que todo mundo está sendo esmagado, manipulado. Agora, existe aquela camada da sociedade que nem isso tem, é mais excluída, então quer dizer, na verdade a gente está excluído, mas tem pessoas que estão abaixo da gente e a gente continua vendo isso na sociedade, aqueles que estão excluídos, excluídos, excluídos e aí a gente escuta aqueles comentários: “Ah, mas não vai virar nada, você não é nada, olha de onde vem!”. A gente acaba repetindo isso porque é o comum, às vezes você se pega percebendo que em algum momento na alfabetização já falou isso, faz pensar mesmo, daí quando você lê uma peça dessas, sua cabeça sai a mil (risos), sai até com dor de cabeça. (Solange)

O que chamou minha atenção foi que o Comerciante achava que conseguiria tudo com a violência, que por meio da violência seria resolvido tudo o que ele queria. Só que não é por aí, a violência gera mais violência. O professor acha que a criança tem que aprender de qualquer jeito, assim como o Comerciante fazia com o carregador. Tinha que carregar de qualquer jeito e carregar as malas do jeito que der. A criança também, às vezes a gente acha: “Não, você tem que aprender desse jeito, é assim. Assim está errado, faz deste jeito”. Tem que respeitar o ritmo dela, o momento dela. Isso é muito importante na alfabetização. Aceitar o que ela produz, ver em cada coisa um avanço, incentivar, você vai conseguir, está melhorando, você vai ler, mostrar pra ela o que está conseguindo. (Maria Nazaré)

Assim, refletem as atitudes que assumem na práxis pedagógica quanto ao espaço ocupado pelo outro (o aluno) e exercitam um olhar mais apurado quanto às diferenças,

estabelecendo, por suas leituras, relações com o princípio de reflexão e ação presente nessa peça.

Leitura e discussão da peça: *O voo sobre o oceano*

Na peça *O voo sobre o oceano*, as professoras apontam a necessidade de refletir sobre os objetivos do processo de alfabetização, discutindo as ideias e os modos de fazer que fundamentam esse processo. Alfabetizar para quê? O que é o processo de alfabetização? Como ele se desenvolve? As professoras se questionam e se colocam no cerne da discussão, compreendendo os alunos, suas práticas e elas mesmas como sujeitos desse processo, exercendo o princípio da experimentação e exercício da aprendizagem pelo diálogo com o outro, que é coletivo.

Quais os objetivos da alfabetização? Faz a gente pensar que é importante fazer uso dessa alfabetização, não só com textos prontos, mas sim o uso social. Quando eu comecei na alfabetização, eu ainda não tinha essa noção, dos textos, hoje eu procuro trabalhar mais com isso, voltar a alfabetização pra textos, reflexões e compreensão do código; juntos, porque os dois são importantes, procuro cada vez mais trabalhar com o todo, não só ensinar o aluno a “ler”. (Ana)

Então o voo sobre o oceano, determinou o quê? É o resultado do que a gente faz, buscar o objetivo, não esquecer o objetivo. Achei isso interessante. Na alfabetização também é assim, aprender a ler e escrever pra quê? Tem a ver com o nosso trabalho como educador, não esquecer do objetivo e saber a melhor

forma de alcançar isso, a gente não pode esquecer que lida com almas, com pessoas. [Olha no texto e lê] “Com a luta esquecemos o nosso nome e o nosso rosto, com a pressa da partida esquecemos nosso objetivo”, quer dizer, muitas vezes o educador esquece que a escola tem um papel. Alfabetizar é inserir a criança no mundo letrado, então eu acho que é ver e respeitar esse indivíduo, ver que cada um tem uma experiência. A formação do leitor, isso acontece junto, esse é o objetivo da alfabetização. Tem que ter o código, lógico, mas tem que entender o porquê de estar usando essa linguagem, para quê, qual a finalidade na vida da criança? Aí entra o trabalho do professor... mostrar mesmo no que aquilo vai ser importante pra ela, trazer essa criança para o mundo letrado. Mas e a paixão? Quando você tem paixão pelo que faz é possível despertar isso no outro, através de vários meios, né? A gente tem livros, histórias, peças, poesias... trazer isso pra sala de aula. [...] quando a criança é o sujeito o processo de alfabetização flui, por isso não pode ser abandonado o objetivo da alfabetização. (Solange)

Faz pensar no desafio que ele vai ter em aprender a ler e o meu em conduzir isso. O professor vai perceber também quais os obstáculos que o aluno vai enfrentar para atingir o objetivo da alfabetização, que é aprender as palavras, a leitura, tudo isso vai ter o momento dele. Eu preciso pensar quais são os meus desafios em relação a eles, o que eu quero com cada atividade que eu dou pra eles, pra avançar na sua hipótese da escrita e na leitura. (Maria Nazaré)

Outro aspecto abordado pelas professoras, em suas leituras, refere-se à postura do professor que alfabetiza e as características que lhe são essenciais: o planejar, o

superar obstáculos e o empreender-se em buscas constantes de conhecimentos e realizações.

Na peça, ele não fez assim: Vou agora! E voou. Então lembra o professor que tem que preparar e tem que estudar; o planejamento. Isso me chamou a atenção. A resistência apesar de todos os fatores que vêm contra. [...] tem hora que o avião se desestimula, não tem mais jeito, aí acontece alguma coisa que faz com que... com a gente é assim, parece que não está acontecendo nada, que o aluno não vai, e então de repente ele vem e te mostra alguma coisa e te enche de felicidade, aí você vai com ele, esta peça tem muito a ver com a educação. Então é importante o professor também estar motivado, motivado pra viagem, para o voo. (Ana)

[Procura no texto e lê] Aqui olha, a gente vive em busca constante, “sem deixar de esquecer o que ainda não foi alcançado, a isso é dedicado esse relato”, então quer dizer, valorizar o trabalho só que nunca se dar por satisfeito, saber que pode levar um pouquinho mais, ir buscando, isso é construído no dia a dia, com você analisando o aluno, tendo um tipo de relatório, colocando lá o que ele aprendeu, o que falta ainda dentro do objetivo pra alcançar, se ele alcançou, de que forma, o que mais posso desenvolver nisso? O professor não pode esquecer, aqui no texto falou bem, que na caminhada, na pressa da partida não esquecer do objetivo. Na alfabetização é isso mesmo: tem que ter objetivo, ver o que é possível, mas também não deixar de pensar no que ainda pode ser alcançado. Tudo é possível, reconhecer o limite não é limitar, ir desenvolvendo isso, a alfabetização está ligada à vida e a vida a gente reconstrói o tempo inteiro. Eu ainda tenho alunos que não estão lendo, então pra mim ainda é um caminho que eu preciso

buscar, é uma coisa que eu ainda estou planejando, vou pesquisando cada um, analisando o trabalho deles, tenho que retomar, não tenho o como ainda, a criança ainda não teve o despertar, às vezes é questão de pouco pra ela despertar, né? [...] meu caminho é construído a todo o momento eu não tenho a fórmula pronta, tenho caminhos, busco novas alternativas. O professor tem que ter mente aberta, estar aberto para o novo. (Solange)

[...] é o momento de decidir, que caminhos abrir, quais possibilidades vem na hora do voo? Mas também os obstáculos, a tempestade, e é o que a gente encontra na vida. Obstáculos que a gente tem que superar, planejando, tentando. (Maria Nazaré)

Esses apontamentos remetem a um princípio fundamental dessa peça, relacionado ao enfrentamento de barreiras e obstáculos pela coletividade rumo à transformação social, em um processo contínuo, de superação dos limites, e também inconcluso, já que são consideradas as possibilidades de se desenvolver o que ainda não foi alcançado.

Leitura e discussão da peça: *A decisão*

Os principais aspectos destacados pelas professoras, no que diz respeito à peça *A decisão*, referem-se ao processo de transformação na alfabetização, tanto pelo aluno, como pelo professor. A aprendizagem é vista como uma revolução diária, assim como a prática pedagógica, e ambas são construídas por aqueles que nela pensam e atuam.

Assim, por meio desses aspectos abordados pelas professoras, é possível compreender que a tomada de

consciência, expressa nos princípios didáticos dessa peça, desenvolve-se em um processo de aprendizagem longo e doloroso, a partir de elementos da própria realidade, sobre os quais os sujeitos atuam, em uma revolução diária.

Eu acho que toda revolução busca uma transformação para que se tenha no fim tranquilidade, um repouso, uma paz, uma calma. Essa revolução acontece na sala, principalmente na alfabetização, uma revolução todo dia, os alunos que não dominam o código, os textos, e de repente passam a ter esse contato, a dominar isso e fazer uso, essa é a revolução que acontece, dar a voz para que o aluno fale e pense através da linguagem escrita. (Ana)

Nessa peça eu vi o papel do professor, eu acho que ele tem que ter essa visão, não se fechar, nem aquele que acha que pode fazer tudo e não direciona o trabalho e aquele que se fecha dentro de um sistema imutável e diz que não acredita nisso, não faz, não tenta e acabou. Se a gente fala tanto em transformação, se eu não me transformar, como posso falar em transformação do outro? Como posso acreditar em transformação se eu não estou aberta à transformação? Se um educador se nega a tentar, o que é que ele está passando para o aluno dele? (Solange)

Eles queriam mudanças, a vida que eles estavam levando era muito difícil. Então eles viam que outros já tinham conquistado o que eles queriam, barco e os apetrechos adequados, mas eles não. Então tinham os que estavam lá lutando por mudanças. Eles queriam mudar, não queriam mais ficar naquela prisão que eles viviam. O Camarada queria mudanças imediatas, de certo modo ele estragou, os outros queriam levar os

meios para que eles pudessem lutar e o Camarada acabou sendo enganado no final. As crianças já vêm com um conhecimento, mas elas querem uma mudança, entende, não adianta a gente querer mudar por eles, tem que levar... dar os subsídios. (Maria Nazaré)

Outras relações construídas pelas professoras, a partir de suas leituras, referiram-se ao conceito de flexibilidade e aos aspectos imprescindíveis do processo educacional, o qual se encontra pautado em planejamentos e metas.

[...] Eu estou preparada pra fazer alguma coisa, mas quando surge uma diferente, nova, qual será a minha atitude perante aquilo? Às vezes, a gente foge do planejado, tudo bem, mas isso pode ser que comprometa, a gente percebe que em simples atitudes, as três primeiras que o Camarada foi fazendo prejudicou toda uma intenção, uma revolução! Na escola, o planejamento é flexível, a gente muda, mas ele tem que ser seguido, então pequenas coisas que eu vou deixando de fazer podem comprometer uma outra coisa que deveria ser dada. A alfabetização é um processo, tem que ser trabalhada dia a dia, a quebra do processo prejudica o aluno, tem que ter uma rotina de trabalho. (Ana)

O Camarada era impulsivo, ele agia por impulso, não planejava também, isso gera um problema, você pode até ter... como diz aquele ditado, o inferno está cheio de boas intenções. Então ele até tinha boas intenções, mas ele era impulsivo, não pensava nas consequências e pensando no professor, ele não pode ser assim, tem que ser planejado. O professor não pode chegar simplesmente fazer e ver no que vai dar; lógico que o trabalho dele no caminho pode ser mudado, ele

pretendia seguir um caminho e aquilo dentro de uma proposta, pela ação, foi transformado, mas ele tem que ter um plano de ação pra garantir o trabalho dele, pra direcionar, eu esperava isso e deu ou não deu, vamos buscar caminhos, mas tem uma linha, um fio condutor no trabalho dele. (Solange)

O Jovem Camarada era muito impulsivo, a gente não pode ter essa impulsividade. Ele achava que era só reclamar que os outros lá já teriam os apetrechos pra canoagem, não é só isso, tem primeiro que fazer entender como eles podem conseguir, é assim na educação e na alfabetização também. (Maria Nazaré)

Por fim, as professoras destacam a tensa relação entre teoria e prática pedagógica, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização, mostrando que a prática também se constitui em meio de reflexão, quando é problematizada, e quando se busca aprender *na e por meio* da ação.

Pensando nos clássicos e na prática da peça... Acho que na alfabetização, quando a gente está ali com o aluno, dificilmente a gente retorna nos clássicos, de forma consciente, só quando a gente depara com uma dificuldade do aluno. Acho que não há consciência do professor de que mesmo agindo sem retornar aos clássicos, ainda assim há uma ideia que embasa essa prática. Quando eu estou agindo com o meu aluno eu não penso assim: Vigotski, quando ele fala da intervenção, da importância da intervenção, das zonas reais, proximais... às vezes, eu penso que se eu for intervir com esse aluno ele pode, com a minha ajuda, avançar em outros estágios do conhecimento. Toda prática está embasada em uma teoria, mesmo que você

não conheça a teoria, mesmo que você siga o modelo de um professor que conheça, mas não estude a teoria, ainda assim tem uma base teórica. Eu tento ver isso na alfabetização. (Ana)

[...] na escola a gente fala de cidadania, então por que não exercer a cidadania dentro da escola também? Senão vou ficar só no blábláblá. Só a reflexão é importante? A reflexão dos clássicos, dos autores? É, tem que ser levado, não se tem acesso a isso, é o conhecimento e a função da escola é passar esse conhecimento, não se pode esquecer que a função maior dela é essa, mas e daí? O que ele vai fazer com esse conhecimento? Se ele não puder fazer nada fica frustrante, acaba que daqui a pouco ele vai falar que valia mais ser ignorante. Dentro da escola eu posso criar condições de exercer cidadania. Na sala de aula o lixo reciclado é um exemplo simples que pode ajudar as pessoas e a comunidade. Quando você parte pra ensinar outra pessoa, é uma cadeia, o aluno aprende aqui, ele passa ali... Na prática, a prática também ensina! O educador tem que ter o embasamento teórico, saber o porquê está fazendo, mas criar estratégias também com base na ação, o Camarada mostrou isso, tem que ter um equilíbrio entre teoria e prática. Eu tive um professor que falava isso pra gente: “Vai na fonte, que é o mais difícil, pra você criar a sua ideia, pra você saber”. Eu vou criar a minha linha de pensamento pra depois compartilhar com outras. É fácil ler o que o outro escreveu, ele mastigou e já digeriu pra você, não precisa pensar muito em alguns textos. E se você construir seu entendimento? O professor acha que não é capaz disso. Assim como o aluno na alfabetização, sozinho não dá, o professor tem que mostrar o caminho, a fonte pra ele, é mais ou menos por aí. (Solange)

Sobre a teoria e a prática, os dois são importantes, você tem que ter o conhecimento pra poder fazer, né? Uma unidade, como fazer uma atividade em alfabetização sem conhecer o desenvolvimento da criança, o que se espera dela. No primeiro dia de aula, como bolar uma atividade se você não sabe como eles vêm? A prática também nos mostra o que dá ou não certo, o diagnóstico que a gente faz no início do ano tem uma teoria que crê no desenvolvimento da criança, pelos desafios que a gente apresenta a ela, por ali eu sei como cada um está, que estágio de alfabetização está. (Maria Nazaré)

Dessa maneira, os aspectos de planejamento e relação teoria e prática, discutidos pelas professoras nessa peça, relacionam-se ao princípio de comprometimento e busca pelos ensinamentos contidos na literatura, já que no processo de alfabetização torna-se fundamental direcionar o trabalho, construindo um fio condutor passível de ser modificado, mas que possui bases teórico-práticas que aportam o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Antes de finalizar este capítulo, retomo a ideia de que as leituras e discussões com as professoras, durante as entrevistas, caracterizaram-se enquanto momentos privilegiados de falar e pensar o processo de alfabetização, bem como a práxis pedagógica nele desenvolvida. Por meio de uma situação de interlocução, foram sendo aprofundadas e organizadas nossas ideias em relação aos modos de fazer e pensar o processo de alfabetização, na reflexão das peças didáticas e seus princípios.

Portanto, a interlocução entre professoras e pesquisadora permitiu que a escrita deste livro se consolidasse em um momento de construção e produção de outros/novos sentidos; revelando a dinâmica e a potencialidade do olhar contínuo sobre a própria prática,

como um pensar, repensar, questionar e duvidar, entranhados na práxis pedagógica e no dia a dia de cada uma dessas professoras.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RECOMEÇO DE OUTROS PENSAMENTOS

*Se não houvesse montanhas!
Se não houvesse paredes!
Se o sonho tivesse malhas
e os braços colhessem redes!*

*Se a noite e dia passassem
Como nuvens, sem cadeias,
E os instantes da memória
Fossem ventos na areia!*

*Se não houvesse saudade, solidão nem despedida...
Se a vida inteira não fosse,
Além de breve, perdida!*

Cecília Meireles, 1958

No início deste livro, expus minha intenção em não determinar um final para as reflexões aqui tecidas. O fim a que me propus encontrará lugar na forma de um recomeço, na expectativa de que sejam desenvolvidos outros pensamentos. É assim que me posiciono em minha escrita e é assim que analiso os caminhos e as discussões que foram sendo realizadas.

O objetivo central dessa obra foi compreender as reflexões que as peças didáticas de Bertolt Brecht podem trazer ao processo educativo e, mais especificamente, ao processo de alfabetização, por meio das discussões e sentidos produzidos *na* e *pela* leitura dessas peças, em uma situação de interlocução com professoras que alfabetizam.

As peças didáticas foram se constituindo, dessa forma, em instrumento de reflexão do processo de alfabetização, por meio dessa leitura compartilhada, pela discussão dos princípios didáticos inerentes a essas peças e, sobretudo, quando as professoras se posicionavam em diálogo constante e tenso com a própria prática; seja refletindo sobre as intrincadas malhas do fazer pedagógico, seja no desenvolvimento das análises, estudos e construção dessa pesquisa.

Quanto aos caminhos percorridos, relembro dois momentos fundamentais. O primeiro teve início no estudo e compreensão das peças didáticas e dos princípios que as constituem, situando-as em seu contexto histórico e de produção, buscando desvendar as relações entre seu conteúdo, material e forma, além disso, destaco a composição de um panorama sobre o processo de alfabetização no Brasil, desenvolvido no intuito de situar e compreender os sentidos atribuídos a esse processo por meio de pesquisas e dados censitários. O segundo momento baseou-se na construção de relações entre o ato de alfabetizar e os princípios didáticos das peças, por meio do diálogo realizado e das reflexões tecidas com as professoras alfabetizadoras, tendo em vista os significados atribuídos pelos sujeitos em suas leituras, frente à própria práxis pedagógica.

Nas análises dessas leituras, foram sendo discutidos os princípios didáticos inerentes a cada uma das peças brechtianas; princípios compreendidos enquanto posturas, conteúdo e forma. Assim, as peças foram vivenciadas no ato

de colocar o texto em movimento, pelo ato de movimentar o pensamento, tendo como foco o processo de alfabetização.

As professoras desenvolveram, nos embates travados pelos desafios e impasses do dia a dia, interpretações e significações em suas leituras e vivências, analisando a própria prática. Essa postura, expressa nos modos de ler as peças didáticas, foi marcada desde o início pelo princípio de estranhamento e desestabilização, tanto pelo conteúdo das peças, quanto pelos diálogos desenvolvidos nas entrevistas. E foi, também, por meio desse conteúdo que as relações com o ato de alfabetizar se estabeleceram, na valorização do conhecimento do outro, pelo compartilhar.

Nesse contexto, o processo de alfabetização foi sendo delineado enquanto prática de comunicação e interação social e os modos de ensinar e aprender, colocados em pauta pela reflexão dos princípios didáticos, revelaram um processo de alfabetização em constante construção e reconstrução, possuidor de um caráter dinâmico e inconcluso; assim como a reflexão sobre a ação e como o próprio fazer pedagógico. Esses aspectos remetem ao princípio da ação nas peças didáticas, segundo o qual *fazer é melhor do que sentir*; assim, é na ação e por meio dela que as professoras refletem, reestruturaram e reconstroem suas concepções, modos de ensinar e aprender, representações e práticas sobre o processo de alfabetização.

Penso que o princípio da ação remete ao fazer pedagógico, à desestabilização ao deslocamento da certeza dessa ação, ao olhar crítico, atento e, ao mesmo tempo, repleto de dúvidas e inquietações, atitude própria de quem está no cerne das reflexões, no diálogo consigo mesmo e com sua prática. Dessa maneira, as relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização não se esgotam nessa pesquisa, pois existem tantas relações quantas leituras forem possíveis se desenvolver.

Por fim, em minhas leituras sobre Brecht e as peças didáticas aprendi que aquilo que é visto como natural e comum merece ser questionado e estranhado, da mesma forma que as decisões e escolhas tomadas por si e pelos outros; além disso, a ação e reflexão de nossos atos possibilitam modificá-los, reconstruí-los e perceber aquilo que ainda não foi alcançado.

Essas relações podem ser pensadas no próprio desenvolvimento deste livro, em minhas reflexões, escolhas e trajetos percorridos, assim como naqueles que ainda serão trilhados.

Encerro com um poema que escrevi, dedicado a nossas constantes inquietações, por vezes angustiantes, por vezes libertadoras, mas que nunca devem ser ignoradas, ao contrário, precisam de um olhar cuidadoso e de contínuas reflexões.

Dúvidas! Dúvidas!

Incertezas, angústias, aperto no peito

Dor aguda na boca do estômago, dor que vai do corpo da mente à mente do corpo.

Sofreguidão, colapso, ataques vertiginosos, ainda que tudo não se expresse aos olhos,

a sensação passeia, rodeia e explode

Ninguém vê, ouve ou sequer imagina o que se passa,

as sensações persistem, chegam a intrigar.

Na luta constante elas se amenizam, permitem uma trégua.

E nesses momentos, apenas nessa fenda, é que surge a oportunidade de aproximação

O olhar se apura e torna-se possível, finalmente, vislumbrar o que se forma:

dúvidas, questionamentos.

Então, o ciclo recomeça...

REFERÊNCIAS

- AGUENA, C. A. et al. *Alfabetização: catálogo de base de dados*. São Paulo: FDE, 1990.
- ANDRADE, C. D. *Claro enigma*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BIRRAQUE, M. J. *Brecht: cena engatilhada*. 1975. Proposta brechtiana para um teatro revolucionário. São Paulo, 1975. 129p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- BISCOLLA, V. M. *Construindo a alfabetização: um estudo de caso*. São Paulo, 1989. 151p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BORNHEIM, G. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BRECHT, B. Teatro de diversão ou teatro pedagógico. In: *Teatro dialético. Ensaios*. Coleção Teatro Hoje. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p.93-103.
- _____. Pequeno Organon para o teatro. In: *Teatro dialético. Ensaios*. Coleção Teatro Hoje Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p.181-219.

- _____. O voo sobre o oceano. Trad. Fernando Peixoto. In: *Teatro completo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992a.
- _____. A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo. Trad. Fernando Peixoto. In: _____. *Teatro completo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992b.
- _____. Aquele que diz sim / Aquele que diz não. Trad. Paulo César Souza. In: *Teatro completo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992c.
- _____. A decisão. Trad. Ingrid Dormien Koudela. In: *Teatro completo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992d.
- _____. A exceção e a regra. Trad. Geir Campos. In: *Teatro completo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.
- _____. *Estudos sobre o teatro*. Trad. de Fiamma Pais Brandão: textos coletados por Siegfried Unseld. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CARVALHO, F. A. D. *A pedagogia do espectador*. São Paulo, 2001. 242p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- COELHO, M. H. M. *Menor marginalizado: tentativas de alfabetização*. Fortaleza, 1989. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.
- COMÊNIO, J. A. *Didática magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FIORAVANTE, M. L. *Um trabalho coletivo em educação-alfabetização: carência ou possibilidade?* Rio de Janeiro, 1983. 452p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1984.
- FREITAS, H. C. L. *Alfabetização e universo cultural: análise de cartilhas utilizadas nas escolas de Campinas*. 1979. Campinas, 1979. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- GAFFNEY, J. S.; ANDERSON, R. C. Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000, v. III, p.53-74.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GONÇALVES, J. E. *A significação do processo de alfabetização na criança*. Niterói, 1978. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

- GUMPERZ, J. C. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento e gestão. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 8 mar. 2005.
- KOUDELA, I. D. Modelo de ação no jogo teatral: a peça didática de Bertolt Brecht. São Paulo, 1995. 163p. Tese (Livre Docência) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- _____. Texto e jogo: uma didática brechtiana. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALNIC, M. P. *Aspectos da recepção de Brecht no Brasil*. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- MEIRELES, C. Canções. In: *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.
- MONIZ, E. *Bertolt Brecht: antologia política*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo, Editora Unesp, 1996.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, Editora Unesp; Conped, 2000.
- NETO, J. C. M. *Poesias completas*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- PASTA JÚNIOR, J. A. *Trabalho de Brecht: breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea*. São Paulo: Ática, 1986.
- PEIXOTO, F. *Brecht: Vida e Obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Brecht: Uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- PESSOA, F. *Poesias inéditas*. Lisboa: Ática, 1970.
- PIEVE, M. G. *Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade*. Ijuí, 2000. 157p. Tese (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.
- PISCATOR, E. *Teatro Político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- QUINTANA, M. *Nova antologia poética*. 2.ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.
- SALIM, T. M. *Alfabetização: ponto de partida ou ponto final?* Rio de Janeiro, 1984. 111 p. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.
- SILVA, L. L. M. et al. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Dossiê: Letramento. Educação & Sociedade. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo/Campinas, n.23, p.1-328, dez. 2002.

- _____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.25, p.5-17, jan.-abr. 2004.
- SOARES, M. B; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, Série Estado do Conhecimento, 2000.
- SPIRIT OF ST. LOUIS 2 PROJECT. Disponível em: <<http://www.charleslindbergh.com/history/>>. Acesso em: 11 de nov. 2013. (s.d)
- TANAKA, A. Y. et al. *Alfabetização*: catálogo de base de dados. São Paulo: FDE, v.4, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOLF, V. *Objetos sólidos*. São Paulo: Siciliano, 1992.
- ZAN, C. Tendências Atuais da Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.2, n.1, p.76-91, 1993.

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Marcos Keith Takahashi